Nowe Tory

Maj
Zeszyt piąty

Warszawa. 1910.
Wydawnictwa rok piąty.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim

Antoniny Szczepaniakowej.

Treść:

Eliza Orzeszkowa

zmarła w d. 18 maja 1910 r. w Grodnie.

Przez lat 50 niosła z gorącym sercem „światło i pokój wszystkim ziomkom bez względu na to, gdzie i jak oddają cześć Bogu.“

Cześć Jej duchowi!

Eliza Orzeszkowa jako Nauczycielka Narodu.

Dziś gdy w sztuce i literaturze zapanowało wszechwładne hasło: „Sztuka dla sztuki,“ tendencja w utworach artystycznych uważaną jest jako cecha ujemna, szkodliwa; pogardliwie mówi się o tych „nudnych tendencyjnych powieściach.“

Otóż ta tendencja tak bardzo dziś ośmieszona i poniewierana stanowiła najważniejszą wartość utworów powieściowych Orzeszkowej, która od pierwszego swego występu na niwie literackiej aż do ostatniej swej pracy usiłowała za pomocą powieści szerzyć w społeczeństwie rozumne, dzielne, postępowe zasady; była bowiem przedewszystkim szlachetną obywatelką

kraju. Każda jej praca to nie przemijający meteor olśniewający chwilowo błyskotliwym stylem lub oryginalnością pomysłu, to dzielny, rozumny głos przemawiający do sumienia czytelników, powołujący do pracy na niwie dobra ogólnego, na niwie ukochanej niemal do egzaltacji przez to serce silne, a szlachetne, „bijące tylko dla kraju, przez cały ciąg swego dzielnego pracowitego życia.“

Po 1863 r. w całym kraju upadł chwilowo ruch umysłowy i literacki; ale najgorzej w tym względzie było na Litwie. Warszawa miała jeszcze prasę perjodyczną, teatr, uniwersytet, a więc i młodzież, w której sercu nadzieja właściwie nigdy nie zamiera. Do Warszawy garnęli się z całego kraju wszyscy odczuwający w sobie siłę i chęć do pracy twórczej lub społecznej. Na obszernej, nad wyraz smutnej, opuszczonej Litwie pozostała tylko Orzeszkowa, niby słońce szerzące dokoła ciepło i światło!

Każda jej praca od drobniutkiej nowelki do kilkotomowej powieści była dla czytelnika rozumnym drogowskazem. Autorka z potężną siłą umiała przemawiać do sumienia, budzić z odrętwienia i apatji, zmuszała do zastanawiania się dokąd idziemy i dokąd iść powinniśmy, gderała czasami, zrzędziła bez litości, ale uczyła rzeczy mądrych i była jedynym głosem, który tak szczerze, stanowczo, z nieubłaganą logiką przemawiać umiał. Czytano jej powieści, dysputowano i zastanawiano się nad ich treścią, gdyż każda jej powieść dostarczała bogatego materjału do myślenia i dysputy. A jeżeli dziś po pięćdziesięciu latach jej pracy, gdy to pokolenie, które na jej książkach uczyło się czytać, czuć i myśleć już się starzeje, jeżeli dziś w tym osamotnionym, zapomnianym Grodnie i Wilnie i na całej przestrzeni rozległej nieszczęśliwej Litwy, w zapadłych, zapomnianych kątach budzi się życie

umysłowe, odradzają się tradycje uniwersytetu wileńskiego i są ludzie, którzy to budzące się życie rozwinąć i podtrzymać usiłują, zasługa to w znacznej części Orzeszkowej.

„Dokąd ja żyję, zdawała się mówić, dokąd ja żyję i pracuję, wy też musicie żyć, myśleć i pracować! gdyż ja nie przestanę was budzić i zmuszać do wytrwałej nieustannej pracy!“ Każda jej książka była hasłem rozumnego, wytrwałego postępu, z każdej jej książki czerpaliśmy świeży zasób sił do czynu! Najczęściej przemawiała do kobiet i w tym kierunku zasługi jej są olbrzymie.

Pamiętam jakie wrażenie wywarła na nas młodziutkie jeszcze wówczas dziewczątka, powieść „Marta.“ Książka ta spadła na nas jak jasny promień słońca, oświeciła umysły, sformułowała jasno cel i treść życia. Pracować, uczyć się, zdobywać pracą samodzielne stanowisko, nie oglądać się na niczyją pomoc, nie liczyć na opiekę, iść śmiało, odważnie do rozumnego celu!

Wiele z nas miało już w duszy te hasła i pragnienia, lecz Marta sformułowała je i przedstawiła nam je w wymownym, zrozumiałym dla każdej obrazie. Czytałyśmy tę powieść, rozprawiałyśmy o niej z zapałem młodych egzaltowanych umysłów, tak bardzo spragnionych, nowych, szerszych dróg w życiu! Marta zdecydowała o losie niejednej z nas, a zdecydowała mądrze i uczciwie—cześć jej za to!

Orzeszkowa, gorąca rzeczniczka wyższego wykształcenia kobiet, bez litości gromiła i ośmieszała chorobliwą ambicję, dyletantyzm, szukanie wrażeń pod pozorem wyższych studjów, wrażeń nie mających nic wspólnego z nauką i pracą.

Wszelkie zefirkowate, bluszczowe istoty, poddające się bezkrytycznie różnorodnym nastrojom, senty-

mentalne erotomanki, histeryczki, panujące wszechwładnie w najnowszej naszej literaturze, miały w Orzeszkowej nieubłaganą pogromicielkę; jej zdrowa, mądra natura zżymała się na widok tylu sił marniejących w gnuśnym sentymentalizmie erotycznym.

Orzeszkowa nie odmawiała nigdy swej rady, wskazówek, wszystkim, którzy się do niej zwracali. Zapracowana, słaba, znajdowała czas na udział w życiu publicznym, pisywała długie listy w odpowiedzi na zapytania w sprawach oświatowych i kulturalnych, którym służyła wiernie do ostatniej chwili życia. Kochała kraj gorąco, w miłości tej czerpała siły, krzepiła ducha. To też wszystkie jej prace zostawiały w umyśle i sercach czytelników głębokie niezatarte wspomnienie! Każdy nowy prąd, każda myśl uczciwa znajdowała odbicie w jej dziełach, ona ją rozważała, oświetlała swym jasnym, bystrym rozmysłem. Z bogatego plonu jej posiewu społeczeństwo nasze długie lata korzystąć będzie. Było to jedno z najszlachetniejszych serc, jakie naród nas wydał. Cześć jej pamięci!—cześć ideałom, którym wiernie służyła! Schylamy głowę przed Jej zasługą, dumni z tego, że możemy Ją nazwać Naszą! Naszą kierowniczką i nauczycielką!

Ostoja.

Polski Związek Nauczycielski wysłał na pogrzeb Orzeszkowej delegatkę p. Marję Gomólińską na trumnie złożył wieniec noszący nadpis: „Wychowawczyni młodych pokoleń — Polski Związek Nauczycielski.“

Nasza młodzież.

Znowu powraca w zmienionej formie odwieczne nieporozumienie między młodemi i staremi. Ludzie dnia wczorajszego i ludzie jutrzejszej doby stoją naprzeciw siebie zdziwieni, jedni nie pojmując, czego od nich chcą, drudzy — zdekoncertowani tym, że wobec nowego typu wychowańców, muszą sięgać po zupełnie nowy arsenał napomnień i morałów. Młodzież jest zbyt chłodna, apatyczna, braknie jej „*podniecającej atmosfery duchowej*,“ poczucia potrzeby oddziaływania na rzeczywistość, instynktów gromadzkich. [1]).

Wprawdzie ta sama młodzież uczy się w szkole i poza szkołą z wielkim zapałem. Niektórzy pedagogowie twierdzą, że zanadto rwie się do nauki, inni mówią, że zamało rwie się do czynu. Niektórzy z tej ostatniej racji rzucają dziwne pytania i dziwne—zaiste uwagi: „Takież to mają być skutki osiągniętych zdobyczy?“

„Czyżby tedy należało życzyć powrotu przeszłości, by przeciwdziałać dzisiejszej apatji?“ A wreszcie: „źle szkoła polska przyszłości się zasługuje...“ Aż tak!?

Tłem i domniemaną konkluzją tych pytań i uwag jest tęsknota za minioną dobą, którą rozumiano le-

---

[1]) Patrz „Wiedza“ Nr. 12.

piej; próba wskrzeszenia chwil, gdy tętno życia biło silniej wśród młodzieży i wśród nas samych, gdyż podniecał je gorączkowo ciągły, dojmujący ból. Niechaj wróci ból, byleby z nim powróciła gorączka. Inni wtedy ludzie i z wprost przeciwnych pobudek narzekali na młodzież, na jej lekkomyślność, jej nierozwagę, gorączkowy niepokój.

Zresztą i dziś ubolewania i narzekania nie brzmią unisono. Są i tacy co mówią, że ta młodzież, która dziś się u nas kształci, pozostanie „niedouczona,“ gdyż drogę do *douczania się* zamyka sobie dobrowolnie.

Jeden i drugi głos zlewają się w końcu w zgodny akord: „Czyżby nie należało życzyć powrotu—do przeszłości?“ Bez względu na to, czy te głosy wychodzą z tak zwanej prawicy, czy z tak zwanej lewicy,—powrót do przeszłości, niezrozumienie doby obecnej jest ich motywem przewodnim. W tym znaczeniu równie wsteczne są jedne jak i drugie. Są one wynikiem dawnych przystosowań przeszczepionych na zmienione i nielicujące z niemi warunki.

Wychodzą one z takiego poglądu na szkołę, który się u nas zdawna ustalił, lecz który niema najmniejszego związku z jej zadaniami pedagogicznemi i humanitarnemi. Jedni uważali ją za rodzaj toru wyścigowego z patentem u mety, inni za arenę do ćwiczeń szermierskich dla przyszłych bojowników. Dziś meta straciła znaczenie,—więc młodzież będzie *niedouczona.* Znikła niechęć, podniecająca animusz wojowniczy, zatym młodzież wydaje nam się apatyczna. Jedno i drugie poczytujemy za coś nienormalnego, gdyż sprzeciwia się naszym anormalnym nawyknieniom. Dzięki nim jesteśmy gotowi widzieć pewnego rodzaju degenerację, w tym co jest właśnie regeneracją.

Cechą ogólną naszej młodzieży współczesnej jest, że ona swą szkołę kocha. Kocha ją i wtedy, gdy się

nią chlubi, i wtedy, gdy widząc jej braki, wyrozumiewa je, znosi cierpliwie, lub z całą ostrożnością i przezornością przeciwdziałać im usiłuje. Jest w stanie dla niej dobrowolnie ponosić pewne dobrowolne ofiary, rezygnując z oporu nawet tam, gdzieby go mogłą łatwo uzasadnić. W tym jest także idealizm, jest objaw instynktu gromadzkiego i uspołecznienia, na którym niestety, nie rozumieją się pedagogowie starej, bo wczorajszej daty.

W miejsce dawniejszej solidarności przeciw szkole, zjawiła się solidarność ze szkołą. Czyż to nie cenny i pożądany nabytek? Czy nie o to między innemi chodziło tym, co pragnęli zasadniczych reform? To przywiązanie do szkoły nie jest wcale wynikiem agitacji, nie leży na linji żadnej politycznej akcji. Powstaje ono samorodnie poprostu dlatego, że dzieciom jest w niej dobrze.

Dawno już nie widziano u nas takiego młodego pokolenia, którcby nie miało zatrutego dzieciństwa, któreby się czuło spokojnym, swobodnym, zadowolonym. Na tle tej pogodnej atmosfery rozwija się i trwa nieznana dawniej u nas lecz niemniej całkiem normalna cecha młodego wieku: beztroskliwość. Nie należy się gniewać o to, gdy dziatwa lub młodzież żyje chwilą dzisiejszą; jestto jej święcie przynależne prawo. Przedwczesny niepokój, troska, lęk, wyczerpują nerwy i może przyśpieszając rozwój, czynią go jednak mniej pełnym i harmonijnym. W takim nastroju i w takiej atmosferze, człowiek nietyle dojrzewa, ile więdnie przedwcześnie. Dzisiejsza młodzież będzie mogła spokojniej i wolniej dojrzewać. Nie gniewajmy się o to; przeciwnie, wolno nam po tej zmianie oczekiwać tylko pomyślnych wyników.

Dzisiejsza młodzież będzie miała miłe wspomnienia z lat szkolnych. Takie wspomnienia są skarbem

w późniejszym życiu. Już dziś widzimy w niej dążność utrwalenia i przechowania tych wspomnień, zdradzającą świadomość ich życiowej wartości. Oto np. maturzyści jednej ze szkół prowincjonalnych wspólnemi siłami wydali książkę stanowiącą rodzaj pamiętnika szkolnego, dającą mniej więcej pełny obraz życia i poziomu umysłowego opuszczającej ją młodzieży. Jestto dokument kulturalny dużego znaczenia niezależnie od treści, która zresztą budzi ogólne uznanie i zainteresowanie. „Dla siebie i dla szkoły“—brzmi tytuł charakteryzujący sam przez się tę serdeczną spójnię, tę duchową solidarność, jaka się dziś między młodzieżą i szkołą wywiązuje. Oświeca ją świadomość wspólności celu i wzajemności usług, równowagi praw i zobowiązań moralnych. Jeśli szkoła podnosi poziom duchowy młodzieży, ta ze swej strony zobowiązana jest utrzymać ją na możliwej do osiągnięcia wyżynie; pracą swą o jej wartości świadczyć.

Wychowanie, które takie owoce wydaje, *dobrze zasługuje się przyszłości,* wbrew zrzędzeniu malkontentów.

Jestto jeden z najcenniejszych tryumfów pedagogji.

Obecna młodzież nie pracuje nad przekształceniem społeczeństwa; pracuje nad sobą. Czy jednak nie jestto najpewniejsza droga do istotnych reform, do najcenniejszych przeobrażeń społecznych? Pomnijmy niezbitą prawdę wygłoszoną przez Ellen Key, że żadne reformy ustawodawcze, ani parlamenty, ani prasa nie będą w stanie przekształcić stosunków, jeśli ludzie pozostaną ci sami i tacy sami. Potrzeba nam innych ludzi, cieszmy się, że nasze dzieci są tak mało do nas samych podobne.

Niedawno przeżyliśmy taką chwilę, kiedy wszyscy nie wyłączając tych, co sami jeszcze nic nie

umieli, czuli się powołani do nauczania drugich. Apostołów było dużo—uczniów mało.

I wtedy był ten symptomat chwili nieuchronnym skutkiem wielu przyczyn, więc choć sam przez się zbyt dodatnich nie wywołał następstw, gniewać się na niego nie było racji. Obok wysokiej temperatury uczuć, stygnących jednak zbyt szybko, wypłynęło na wierzch wielkie ubóstwo umysłowe, szablonowość poglądów, przeszczepianych z jednej biernej i bezkrytycznej głowy do drugiej. Było bo to też pokolenie, które uczono wszystkiego na pamięć.

Jeżeli dzisiejsza młodzież, nim zacznie myśleć o oddziaływaniu na drugich, najprzód wogóle *myśleć* się nauczy, będzie to nowa wielka zdobycz reformy wychowawczej.

Jej naukowe aspiracje upoważniają do tych nadziei.

Na drodze samodzielnego wysiłku, dzięki swym studjom, dla których motywem jest szczere umiłowanie tej lub owej gałęzi wiedzy, nie zaś tylko chęć szybkiego i gładkiego załatwienia się z gimnazjalnemi formalnościami, zdobędzie ona pogłębienie umysłowe i duchową tężyznę, której brak tak bardzo u nas odczuwać się daje. Może skutkiem obecnej martwej ciszy, która tak mało nastręcza podniet zewnętrznych, ale także dzięki pomyślnym warunkom wychowawczym z obecnego pokolenia młodzieży wyjdą ludzie bardziej skupieni w sobie, w siebie samych wnikający i polegający na własnych siłach. Może nawet ta nauka, która wprawdzie rozszerza horyzonty duchowe, lecz żadnych furtek do karjery nie odmyka, wywoła zwrot w samym ujmowaniu zadań i obowiązków życiowych. Dawniejsza młodzież wyładowywała dużo energji najprzód dla dostania się do szkoły, potym dla przebrnięcia przez nią, mimo stawiane jej zapory.

Dzisiejsza, zaoszczędziwszy siły w młodych latach, będzie mogła je spożytkować w życiu samodzielnym na torowanie sobie drogi wysiłkiem pracy i twórczości własnej. Nie *z prawami* i na nich opartemi pretensjami przystąpi do życia, lecz z odważną inicjatywą, z własnym planem i świeżemi siłami dla zrealizowania go.

Możemy uważać dobę obecną za chwilę narastania nowych tkanek, gromadzenia nowych soków żywotnych w organizmie społecznym. Ostatnie lata bardzo go osłabiły; były to lata nadmiernego wydatkowania i wielkich strat. Musimy się wzmacniać i krzepić; muszą podrosnąć nowi ludzi dla zapełnienia szerokich szczerb i wyłomów, nowi pracownicy dla odbudowy, a może raczej przebudowy naszego domostwa. Czekajmy na nich cierpliwie i pogódźmy się z myślą (raczej pocieszajmy się myślą), że oni inaczej niż my do roboty się wezmą i pewno co innego zrobią.

Już i dziś w ogólnikowych zarysach dadzą się nakreślić kształty przewidywanych i dokonywających się zmian. Przedewszystkim liczba młodzieży otrzymującej wykształcenie średnie zwiększyła się w ostatnich latach ogromnie, a w znacznej części napłynęła z tych warstw, które do tej pory albo zupełnie były odsunięte od oświaty albo z największym zdobywały ją trudem. Skutkiem tego przybędzie nam liczny zastęp inteligiencji nowego typu. Umysłów *niedouczonych*, jak mówią pesymiści, dla których celem wykształcenia jest stopniowe zdobywanie jednego patentu po drugim i oparcie się w końcu o jakieś stanowisko, dla oficjalnie stemplowanych umysłów rezerwowane.

Z mojego punktu widzenia ta inteligiencja niedyplomowana, tylko zdrowo rozwinięta, tylko ogólnie wykształcona, bynajmniej nie budzi niepokoju. Nie będzie ona bezpośrednio ze swej nauki ciągnęła dochodów; prawdopodobnie znaczna jej większość rzuci

się do zawodów praktycznych, wsiąknie w życie przemysłowe, handlowe, rolnicze, lecz wniesie w tę dziedzinę wyższe duchowe aspiracje, zamiłowanie i szacunek dla nauki, szersze poglądy, samoistność sądu — wszystkie te nabytki duchowe, które zawdzięczać będzie pomyślnemu rozwojowi umysłu, osiągniętemu w pedagogicznie normalnych warunkach.

W każdej dziedzinie życia i pracy zaczniemy spotykać ludzi, którzy będą umieli jasno myśleć i dobrze mówić. To drobnostka może? A oto jednak dziś między *douczoną* inteligiencją jestto rzadka dosyć osobliwość i nawet dziwić się temu nie można. Ludzie którzy od dziecłństwa musieli przy przyswajaniu wszystkich wiadomości posługiwać się innym językiem niż język swych myśli, zatym zawsze i myśleć i mówić z przeszkodami, rozumować w przekładach a nie w oryginale—nie mogli opanować dokładnie ani swej myśli, ani jej narzędzia—mowy.

Jesttto objaw nieuchronny, stale się powtarzający w danych warunkach. Trudno dziś zdobyć choć w przybliżonej mierze pojęcie o tym, jak dalece rozszerzyła się oświata elementarna (zakres jej podniósł się widocznie). Postęp i tu jest niewątpliwy, choć niezawodnie o tyle nie odpowiadający potrzebom, że *widocznych* zmian poziomu ogólnego spodziewać się nie można. Za to wzmogła się niewątpliwie powszechna dążność do oświaty i rozszerzyło się samouctwo.

Prądy emancypacji i europeizacji umysłów, które przed 40 laty wniósł do kraju pozytywizm, a które wówczas przeorały tylko zwierzchnie warstwy narodu, dziś zaczynają sięgać głębiej, nurtować w jego pokładach, dotąd zupełnie zaniedbanych i torować drogę do ściślejszego zbliżenia duchowego między klasami narodu, rozdzielonemi dziś jeszcze przepaścią umysłowej kultury.

Z tych danych wnosić można, że znajdujemy się u wstępu istotnej demokratyzacj społeczeństwa; demokratyzacji: czerpiącej źródło nie z teoretycznych programów, lecz ze stosunków życiowych. Z jednej strony nauka, nie będąca ani podstawą ani wynikiem przywileju klasowego, z drugiej wzmagająca się oświata staną się jej najważniejszym czynnikiem.

Przypomnijmy sobie, że mamy w Królestwie Polskiem szkoły średnie, w których 60% uczniów rekrutuje się z klas pracujących. Koleżeństwo w takich warunkach wszczepia demokratyzm uczuć i nawyknień, o wiele silniejszy, lepiej wytrzymujący wszelkie próby niż teoretyczny demokratyzm haseł i programów. Mógłby on w naszym życiu publicznym odegrać rolę kitu społecznego; może łagodziłby w nim wewnętrzne antagonizmy, a uczyniłby nas odporniejszemi na zewnątrz.

To osłabienie antagonizmów, zwłaszcza partyjnych, które tak niedawno jaskrawo zabarwiały życie szkolne, dziś niesłusznie poczytywane jest za osłabienie instynktu gromadzkiego. Przeciwnie; może właśnie dzięki zanikowi partyjności i politykowania przejawiać się zaczynają nawet w najmłodszych klasach naszych szkół jakieś zawiązki zorganizowanrgo współdziałania zastosowanego do celów praktycznych, gospodarskich lub koleżeńskich. Począwszy od wspólnej wypożyczalni ołówków, piór, scyzoryków i innych przedmiotów do lekcji niezbędnych, urządzonej i kierowanej przez drugoklasistów, aż do szkolnych wydawnictw takich, jak książka kieleckiej szkoły handlowej, każda porządnie i zgodnie dokonywująca się robota jest lepszą szkołą życia społecznego dla dziatwy niż odezwy, protesty, rezolucje wiecowe. Wyższość polega na tym, że tu dzieci przywykają choć w maleńkim zakresie do polegania na sobie, do odpowiedzial-

ności, do realizacji choćby skromnych, lecz ściśle obowiązujących postanowień wspólnych; podczas gdy uchwalając rzeczy, których wykonanie nie leży w zakresie ich możności, przywykają do karmienia się czczą frazeologją, do złudzeń i pozorów czynu, do aspiracji rozwiewających się w próżnię. To nawyknienie jest już chorobliwym nałogiem wśród współczesnego nam pokolenia i decyduje o jego bezsilności.

Przejrzyjmy protokuły i roczne sprawozdania jakiegokolwiek stowarzyszenia lub organizacji. Na 100 wniosków i uchwał, zaledwie 2 i trzy ćwierci rozpoczętych i niedokończonych robót. Najgorsze jest, że nikogo to nie korci, że obraz naszych chęci starczy nam jako fundament dla wysokiej opinji o naszych zasługach, bez względu na nicość rezultatów. Może najmłodsze pokolenie będzie skromniejsze i bardziej produktywne.

Nie jest bynajmniej rzeczą dowiedzioną, aby dzisiaj mniej młodzieży otrzymywało wyższe wykształcenie niż przed kilku laty. Podobno kształci się jej nawet więcej, choć w innych trudniejszych warunkach. To natomiast jest pewnym, że ci, co je zdobędą, będą naprawdę coś umieli, gdyż czerpią z lepszych i obfitszych źródeł. Co stracimy na liczbie, zyskamy na jakości, a w związku z tym, co powiedziano poprzednio, wolno nam oczekiwać ogólnego podniesienia się poziomu umysłowości w kraju.

Z gruntu też zmienia się poglądy nasze na wartość nauki i może nareszcie raz przestaniemy mówić o ludziach „*douczonych*,“ którzy stanowią najmizerniejszy typ wśród tak zwanej inteligiencji. Są to ci, którzy uważają, że naukę się *zaczyna* i *kończy*, że trzeba się z nią w ciągu kilkunastu lat okresu młodzieńczego *załatwić*, zdobywszy na to dowód, że się już zupełnie dosyć umie, dokument zwalniający od dalszego natę-

żenia głowy. Przywykliśmy do nich i tęsknimy za temi dokumentami, poświadczającemi czarno na białym dojrzałość, uczoność, zdolność do tej lub owej pracy, jako jedyną podnietę naszej wiary w siebie.

Współczesna młodzież, pozbawiona tej zewnętrznej gwarancji, będzie miała trudniejsze i wdzięczniejsze zadanie, będzie musiała wartością swej pracy drugich i siebie o swym uzdolnieniu przekonywać.

Nietylko się ona tego zadania nie lęka, lecz je już rozpoczęła i to nie bez powodzenia. Zaczynają się pojawiać naukowe samodzielne prace uczniowskie, które zdobywają uznanie poważnych naukowych instytucji. Takiego objawu przecież lekceważyć nie można, a jakkolwiek on u nas, jak wszędzie, tylko do wyjątków zaliczać się może, nie jest on bez związku z tłem ogólnym na którym się rysuje. W pewnych warunkach takie wyjątki zdarzać się mogą—w innych nie.

Dzieje się przecież tyle rzeczy, które słusznie smutkiem napełniać mogą, że nie wolno chyba już jadem goryczy zaprawiać i tych źródeł, z których pokrzepienie płynie.

I. Moszczeńska.

Szkoła życia.

Głosy, nawołujące, by wychowanie „uczyło żyć“ rozlegają się coraz częściej. „Szkoła życia“ stała się marzeniem wszystkich, którzy rozumieją braki obecnego nauczania i nieobliczone szkody, jakie ono młodemu pokoleniu przynosi.

Rzadko jednak spotykamy jasne i wyraźne sformułowanie co to jest „szkoła życia,“ na czym ma ona w praktyce polegać, czym różnić się od tak surowo a słusznie potępianej szkoły dzisiejszej?

Żeby odpowiedzieć na to pytanie musimy sięgnąć do zasadniczych podstaw, do fundamentu, na którym wspierać się winna trudna nauka, a jeszcze trudniejsza sztuka wychowywania.

Nauki przyrodnicze, szczególnie biologja, wykazują nam dowodnie, jak wielką jest zależność każdej istoty żywej od środowiska, w którym przebywa.

Przystosowanie się do niego jest warunkiem sine qua non istnienia i pomyślnego rozwoju, kwestją życia i śmierci dla wszystkiego, co żyje, a człowiek nie jest bynajmniej wyjęty z pod ogólnego prawa.

Ma on jednak tę wielką nad wszelkim tworem żywym wyższość, że obdarzony świadomością rozumie, co się w nim i z nim dzieje, nie poddaje się biernie działaniu ślepych sił natury, badawczym umysłem docieka przyczyn wszechrzeczy, ujarzmia groźne niegdyś

dla siebie potęgi, w swej dumie pana stworzenia wyzywa je, staje z niemi do walki, do swej potężnej nagina woli. Najmłodszy a zuchwały syn ziemi nie zadawalnia się tym co otrzymał w dziedzictwie, stawia przed sobą ideały i dalekie cele, dążąc do nich, zmienia swe otoczenie i przyrodzone warunki, buduje szczęście dla siebie i całej ludzkiej gromady, z którą jest nierozerwalnie złączony.

Ten ścisły związek, zależność losów jednostki od społecznego środowiska stwarza nowe potrzeby i wymagania, które znać rozumieć i spełniać należy, nie wyrzekając się bynajmniej pracy nad udoskonaleniem społecznego organizmu, bierne bowiem przystosowanie się do tego, co jest, byłoby śmiercią wszelkiego postępu utrwalaniem form przeżytych lub narzuconych.

Czynności połączone z troską o zachowanie jednostki i gatunki, jak również starania o znośną teraźniejszość i dążenie do stworzenia lepszej przyszłości wymagają nieodbicie poznania terenu, na którym rozwija się nasza działalność, wielkich, niezmiennych praw rządzących światem, a w szczególności społeczeństwem, umiejętności orjentowania się w niezmiernie złożonych zjawiskach życia, gdyż liczyć się z niemi musi zarówno najskromniejszy pracownik jak twórczy umysł, dążący do nadania życiu nowych, doskonalszych form.

Płynącemu z tych czynności zadaniu sprostać może tylko ten, kto doszedł do należytego rozwoju władz fizycznych i duchowych, do dzielności ciała i umysłu, zdobył siłę i energję, by wcielać w czyn swe wyrozumowane chęci i zamiary.

Gdzież i jak ma dziecko przygotowywać się do swej przyszłej działalności, poznawać *naturę i społeczeństwo*, własne w nim stanowisko, obowiązki i prawa, zaprawiać się do roli samodzielnej a czynnej?

Czy w czterech dusznych ścianach, oddzielone od kipiącego naokół życia nietylko grubym murem lecz i stosami martwej bibuły; obezwładniane surowym nakazem milczenia i nieruchomości w najpiękniejsze swe lata i godziny dnia; skazane na słuchanie i wtłaczanie w przemęczoną pamięć cudzych myśli, cudzych zdań i spostrzeżeń? Czy wyrobimy w nim dzielność i życiową sprawność krępując je w każdym czynnym objawie indywidualności, nie ucząc nigdy przystosowywania jej do potrzeb i wymagań społecznych?

Czy znajomość prawideł gramatycznych, dat i nazwisk przyczyni się w znacznym stopniu do rozwinięcia życiowej energji i ducha inicjatywy?

Prosta logika daje na te pytania odpowiedź przeczącą, lecz pozytywne dane i wskazówki dostarczyć nam może tylko nauka, szczególnie zaś psychologja doświadczalna, która na kwestje pedagogiczne rzuca nowe, jaskrawe światło. Odkryła nam już ona rzeczy przerażające, wielkim głosem domagające się reformy.

Ogólnie znane pomiary zmęczenia, tak zapomocą esteziometru, jak testów, wykazały dowodnie, że wzrasta ono u dzieci w szkole z dnia na dzień, z miesiąca na miesiąc, odbierając im zdrowie, siły i zdolność do pracy.

Krótkowzroczność zwiększa się w miarę ilości lat przebywanych w zakładach naukowych.

O skrzywieniach kręgosłupa, anemji, znerwowaniu, bólach głowy, z któremi dzieci wychodzą ze źle przewietrzanych klas, wszyscy wiemy dobrze, a zrozpaczone matki najlepiej.

Pierwszym obowiązkiem wychowawcy jest nie szkodzić, nie paczyć naturalnego rozwoju dziecka, mówi Claperède [1]).

---

[1]) Er. Ed. Claparède. Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale.

Pokaźna liczba „chorób szkolnych“ świadczy wymownie, jak dalece szkoły nie spełniają tego skromnego wymagania „primo non nocere.“

Badania wielu uczonych, a szczególnie kierownika laboratorjum psychologji doświadczalnej Schuytena wykazały, że z chwilą oddania dzieci do szkoły przestają one rosnąć normalnie, tempo ich wzrostu zwalnia się w sposób zatrważający.

Pomiary dokonane przez Szmidt Monard'a na 5000 uczniów i 3000 uczenic szkół w Halle przekonały, że dzieci zyskują tyle co do wagi i wzrostu w czasie wakacji, co przez wszystkie pozostałe miesiące roku szkolnego, razem wzięte. Na mocy tego Schuyten nie waha się głosić z przejęciem: „zamknijmy szkoły, jeśli prowadzić one mają do takiego rezultatu;“ na łamach pedagogicznych pism belgijskich roztrząsa on pytanie, o ile szkoła przyczynia się do powiększenia liczby ludzi nienormalnych; uważa, iż deprymujący jej wpływ objawia się nawet w rysunkach dziecięcych, które z chwilą wstąpienia malców do zakładu tracą rozmach, kurczą się, jakby maleją, stają się mniej śmiałe i różnorodne w pomysłach.

Inny psycholog dr. Decroly nie posuwa się tak jak Schuyten daleko, innego do zaradzenia złemu szuka środka.

Zakłada szkołę, którą stara się oprzeć na zasadach zgodnych z wynikami nauki, a zarazem i zdrowego rozsądku. Pragnie on uchronić pierwszy okres dzieciństwa do lat 12-tu od szkodliwych wpływów, na które młodziuchny umysł i ciało są najbardziej wrażliwe. [1])

Nie jest to rzeczą prostego wypadku, że szkoła jego powstała tam, gdzie psychologja eksperymentalna uczyniła największe może postępy—w Brukseli. (Mó-

---

[1]) Obecnie dr. Decroly ma dwa zakłady: instytut dla niedorozwiniętych, oraz szkołę dla dzieci normalnych, o której właśnie mówimy.

wiąc nawiasem do rozwoju tej nauki przyczyniła się wielce znakomita nasza rodaczka, p. Joteykówna).

Dociekania w dziedzinie teorji oraz praktyki psychologicznej doprowadziły dr. Decroly'ego do wniosków, które postanowił w czyn wcielić.

Zajmując się przez szereg lat dziećmi nienormalnemi poznał on doskonale drogę, główne stadja i etapy, które przebywa w swym rozwoju umysł dziecka, normalnego szybko, nienormalnego wolno i wyraźnie. (Co do umysłowych uzdolnień zachodzi między niemi ilościowa, a nie jakościowa różnica).

Dotarł dr. Decroly do źródła głównych błędów naszego nauczania i postanowił im przeciwdziałać.

Zgodnie z wynikami badań naukowych twierdzi on, że do złudzeń i ciężkiego błędu doprowadza nas, ignorantów pod względem psychologji, wielka plastyczność umysłu dziecka. Zapamiętać on może i powtórzyć zupełnie dokładnie rzeczy, które są dla niego pustym dźwiękiem, stać się rodzajem fonografu odtwarzającego bezmyślnie pozbawione dla niego treści i wartości słowa. Męcząc tak bez miłosierdzia pamięć dziecka, tłocząc w nią wszystko, co się da i nie da, doprowadzamy je niestety, do tak smutnego z bezdusznym instrumentem podobieństwa.

Nie jest w psychologji nowością fakt, że dziecko do lat mniej więcej 12-tu, przeżywa okres, w którym zdolność jego do abstrakcji jest niezmiernie słaba, a więc nauczanie powinno być oparte na przedmiotach konkretnych i bezpośrednich wrażeniach zmysłowych.

Mowa tu jest naturalnie o czystej abstrakcji, jaką zawierają definicje i oderwana od konkretu teorja, nauki spekulatywne i część spekulatywna nauk opisowych.

Udziału abstrakcji wymaga tworzenie się naj-

prostszych pojęć i wyobrażeń, do których dziecko dochodzi bardzo wcześnie. Idzie tylko o to, by płynęły one z przedmiotów rzeczywistych, a nie były odbiciem utworzonych w cudzym umyśle pojęć abstrakcyjnych, gdyż są one dla dzieci pustym dźwiękiem. Może je ono zatrzymać przez czas pewien w plastycznej pamięci i powtórzyć, nie wzbogacając tym bynajmniej swych umysłowych nabytków.

„Słowo i rysunek są bardzo pożyteczne, gdy towarzyszą konkretnemu przedstawieniu rzeczy, bez niego stają się niepotrzebne lub szkodliwe. Gdy przechodzimy do abstrakcji, jaką stanowią wyrazy, nie będąc pewni, że dziecko posiada dostateczną ilość doświadczeń zmysłowych i ruchowych, oszukujemy je," mówi dr. Decroly [1]), i prawdę ową stosuje w całej rozciągłości, redukując *słowo* nauczyciela, tekst książki do właściwej, należnej im roli.

Równie dobrze znaną jest teoretycznie potrzeba zachowania koncentracji w nauczaniu.

Z jednej strony wymaga jej harmonja i jedność panująca w naturze, wzajemna ścisła zależność zjawisk, którą uczeń widzieć i rozumieć powinien, z drugiej strony prawo asocjacji pojęć każe wiązać z sobą wrażenia i wiadomości jaknajwiększą ilością pokrewnych nici, zlewać je w jedną całość. Wiemy, że od spójności tej zależy siła i trwałość umysłowego dorobku.

„Nauczanie obecne nie buduje w umyśle naszym gmachu, wznosi tam tylko oddzielne niepołączone z sobą kolumny," mówi Claparède. Co prawda, nie kiedy bywa gorzej, zostawia tam tylko stos pustej słomy.

---

[1]) Ecole Nationale Nr 11 r. 1908.

W systemie Decroly'ego wszystkie części programu wiążą się z sobą, stanowią nierozerwalną całość. Oddzielne gałęzie nauczania stanowią jedynie różne sposoby utrwalania wiadomości, kojarzenia ich z poprzednio nabytemi, stosowania tak w słowie jak *w czynie*.

Panuje tu bowiem również doniosła bardzo zasada: działanie, *czyn* to nietylko najważniejszy cel, ale i najznakomitszy środek nauczania, a zarazem sprawdzian nabytych pojęć.

Dzieci uczą się działając i dlatego, by działać coraz lepiej. Przyzwyczajanie dzieci, by każdy umysłowy nabytek znalazł ostateczny wyraz w czynie, był połączony z aktem woli, Pan Decroly uważa, za jedyny sposób przygotowania do czynnej roli w społeczeństwie a nawet ograniczenia liczby wykolejeńców, frazesowiczów i uczonych głupców.

„Największą wartość w życiu mają czyny, a moim jedynym programem jest nauczyć żyć," mówi dr. Decroly.

„Ce n'est pas une école pour la vie, mais dans la vie," a słowa te nie są pustym frazesem.

Rzeczywiście, szkoła nie tylko przygotowuje do życia, lecz samo życie gra w niej rolę pierwszego i głównego mistrza, a nauczyciele są tylko jego pomocnikami. Jakiż jest ich sposób postępowania?

Przedewszystkim dzieci nie sa zamknięte w klasie i odgrodzone od rzeczywistości murem chińskim. Obcują ze zjawiskami życia zawsze i wszędzie, ile razy to jest możebne i pożyteczne; uczą się najskuteczniejszą metodą przy pomocy własnych przeżyć i doświadczeń.

Klasa jest wszędzie; w ogrodzie, na polu, w kuchni, piwnicy, w sali jadalnej i na placu zabaw,

w sklepie, muzeach, na wystawie, na wycieczkach i w podróży.

Dzieci odbywają bardzo częste bliższe i dalsze wycieczki; zwiedzają miasto, rynek, targi, place, fabryki, różne zakłady oraz instytucje. W dalszych podróżach, trwających nieraz dni kilka, poznają doskonale swój kraj, teren, na którym żyć i pracować mają. Zaznajamiają się z jego fauną, florą, pokładami geologicznemi, pracą ludzi, ich wyrobami i sposobem produkcji, z systemem cłowym, komorami celnemi, zdobywają podstawy do zrozumienia tak ważnych dla każdego obywatela urządzeń społecznych i państwowych, o których złożonym mechanizmie większość ludzi dorosłych ma przeważnie mętne, niejasne wyobrażenie.

W fabrykach zarząd oraz robotnicy, przyzwyczajeni do tego rodzaju odwiedzin, nietylko nie szczędzą małym gościom objaśnień, lecz pozwalają na łatwe, nieprzechodzące ich siły próby i doświadczenia, dostarczają różnych skrawków, próbek, które wraz z pilnie zbieranemi okazami przyrodniczemi wzbogacają muzeum szkolne i służą za materjał do lekcji.

Na miejscu w szkole znajdują dzieci obszerne pole do kształcenia obserwacji i samodzielnej twórczości.

Mają tu duży ogród i własne, specjalne ogródki, gdzie pielęgnują rośliny, mają terrarja, akwarja; hodują zwierzęta: szczury, myszy, króliki, ptaki, owady i t. p.

W jednej z sal, która nosi nazwę „klasy życia“ rozmieszczone są rośliny i zwierzęta żywe, według porządku ich ewolucyjnego rozwoju. W środku znajdują się istoty jednokomórkowe, na prawo kolejno następują po sobie okazy świata zwierzęcego, na lewo roślinnego.

Jedna z waz szklanych zawiera zwierzęta i ro-

śliny różnych gatunków, tu dzieci obserwować mogą walkę o byt, której w umiejętnie prowadzonych rozmowach, przeciwstawianą bywa zawsze idea solidarności, doniosłość zbiorowych, zgodnych wysiłków, którym ludzkość zawdzięcza swe największe na drodze postępu zdobycze.

Ciekawe spostrzeżenia, które dzieci zbierają, przyglądajac się zbliska życiu zwierząt i roślin prowadzą do zrozumienia ich zależności od otaczających warunków, podstaw naukowej klasyfikacji oraz wielkiego prawa ewolucji. Żadne kłamliwe obsłonki nie zakrywają przed dziećmi sprawy tak ważnej dla jednostki i gatunku jak rozmnażanie. Kres życia — śmierć nie uchodzi również uwagi dzieci; badają one martwe rośliny i zwierzęta, rozcinają je (robią małe sekcje) dla poznania wewnętrznych organów, ich stopniowej w różnych gatunkach ewolucji, zastanawiają się również, jakie przyczyny mogły śmierć wywołać. Czasem znajdują je we własnym niedbalstwie.

Dokładna obserwacja wymaga nieodzownie mierzenia, ważenia, porównywania badanych przedmiotów.

Jedna sala nazwana „klasą miar“ zawiera wszystko, co może być potrzebne do eksperymentalnego poznawania różnych ciał ze względu na ich własności, takie jak: ciężar, objętość, temperatura, trwałość lub kruchość, sprężystość, twardość, barwa, dźwięk, gęstość, kowalność, porowatość i t. d.

Dzieci chętnie układają *skale własności* z przedmiotów, w których uwydatniają się one coraz silniej i wyraźniej.

Zwolna tylko i stopniowo przechodzą dzieci do używania zwykłych miar i wag, takich jak funty,

łokcie, kwarty i t. d. Początkowo za jednostki porównawcze służą im przedmioty najbliższego otoczenia, oraz ich własne ciało: długość mierzą więc przy pomocy swej stopy, dłoni, palca, ramienia, objętość—łyżką, kieliszkiem, szklanką; za jednostkę wagi używają owoców, a najchętniej fasoli. Mierzą i ważą powierzone ich pieczy zwierzęta; nitki z nanizaną fasolą, która służy im do tego celu, zawieszają jedna przy drugiej na ścianie, tworząc tym sposobem dokładny obraz graficzny rozwoju tych zwierzątek. Każda 10-ta fasola pomalowaną jest na kolor czerwony, setna — na niebieski. Zasada systemu dziesiętnego uwydatnia się tu w sposób uderzający a łatwy.

Gdy tak codzień od dnia narodzenia ważyły szczurka, zdarzyło się, że raz zapomniano go nakarmić, wagi mu nie przybyło i dwie równe nitki z fasolą wiszą jako smutne świadectwo niedbalstwa małych opiekunów.

Nauczyciele przy pomocy dzieci robią systematyczne pomiary ich ciała i przyrostu wagi, sznurki przedstawiające ich coraz to zwiększający się wzrost, obrysowane na papierze rączki, stopy zawieszone są na ścianach wśród rozmaitych przyrządów i okazów.

Sala życia w przestrzeni czyli klasa gieografji przenosi nas w inne bliższe i dalsze kraje.

Za punkt wyjścia, naturalnie, służy najbliższe otoczenie, a więc Bruksela i jej okolice, dalej następują działy poświęcone gieografji Brabantu, Belgji, Europy, innym częściom kuli ziemskiej.

Poznanie ich ułatwiają okazy pokładów gieologicznych, próbki produktów, jakich dostarczają różne strony świata, a również rysunki, piękne ilustracje, krajobrazy, mapy, globusy, oraz wielka ilość książek, opisujących, gdzie i jak żyją inne, oddalone ludy.

Na pytanie, jak żyły one dawniej i bardzo dawno

dostarcza odpowiedzi sala życia w czasie, czyli klasa historji. Wykazuje ona dowodnie, jak drobną okruszyną w czasie i przestrzeni jest człowiek.

Skamieniałości, odciski, rysunki przedstawiają różne epoki gieologiczne; odtworzone zaś w pięknych obrazach sceny z życia naszych praojców, ich obyczaje, obrzędy, mieszkania, sprzęty, ubiór i t. d. dają poznać stopnie rozwoju, po jakich z trudem i mozołem kroczyła ludzkość, dziś tak imponującym władająca dorobkiem.

Obrazy niknące lub kinematograficzne zaznajamiają często małych widzów z czasami zamierzchłej przeszłości lub widokami stron dalekich; conajmniej raz na tydzień dzieci uczą się i bawią w ten miły a pożyteczny sposób.

Muzeum właściwe mieści wielką ilość przyrządów, pomocy naukowych, materjałów, wyrobów przemysłu, ktore złączone są w 3 wielkie grupy według tego czy pochodzą ze świata mineralnego, zwierzęcego, czy roślinnego.

W grupach tych wyróżniamy jeszcze podział przedmiotów według użytku, do jakiego służyć mają, a więc dział: pokarmów, mieszkania, ubioru, oświetlenia, opału, ozdób, urządzeń hygienicznych.

Stosunki rodzinne, instytucje społeczne, przedstawione są w serji pięknych obrazów, dobranych w taki sposób, by wykazywały doniosłość wzajemnej pomocy, solidarności między ludźmi. Widzimy więc tu przytułki, szpitale, zakłady dobroczynne i oświatowe, kasy, sądy, więzienia, sceny z życia, portrety zasłużonych mężów.

Zbiory szkolne są przedmiotem szczególnej troskliwości nietylko dyrektora, personelu nauczycielskiego, ale i dzieci, które jak skrzętne mrówki znoszą tu wszystko, co mogą; nietylko przeróżne okazy zdobyte

na wycieczkach, ale nawet katalogi, ilustracje, wycinki z gazet, rozmaite skrawki tkanin, próbki, szpargały, przeznaczone zwykle przez porządne gosposie na wyrzucenie, a które tu, w tej osobliwej szkole, oddają jak zobaczymy później, wielkie usługi.

Swieże kwiaty, owoce właściwe danej porze roku i miesiąca ozdabiają sale, zmieniane co dni kilka, nadają im cechę wesołości i życia.

Będąc ściśle związana z życiem, szkoła nie bierze rozbratu z aktualnością.

„Dzień dzisiejszy, chwila obecna nie jest bynajmniej wygnana z tego siedliska nauki, przeciwnie stanowi ona dla niej interesujący, bo żywy punkt wyjścia, środek, z którego ciekawość dziecięca zatacza coraz dalsze kręgi, węzeł, który spaja w jeden łańcuch luźne wiadomości.

Dzieci codzień zbierają staranne spostrzeżenia, jakie zmiany zaszły od dnia wczorajszego w całym ich otoczeniu, w ogrodzie, w zbiornikach roślin i zwierząt, obserwują stan nieba, atmosfery, kierunek wiatru, stopień temperatury powietrza; trzy razy na dzień zapisują swe spostrzeżenia w kalendarzyku, które same układają.

Przed każdą wycieczką rozważają z poważnemi minkami zależne od pogody szanse jej powodzenia, czasem radzą nad sposobem zabezpieczenia się od przeszkód, dojścia quand même do celu.

Współczesne ważne wypadki, obchodzące ludzkość, nie pozostają również dla dzieci obcemi. Czytają one gazetę, tak, i to nieraz w czasie lekcji; dowiadują się o ważnych wypadkach, zachodzących w świecie, jak katastrofy, powodzie, trzęsienia ziemi, doniosłe wynalazki i t. d. Drobniejsze zdarzenia codziennego życia, wypadki skutkiem nieostrożności, pożary, oparzenia, stanowią barwną, z życia poczerpniętą ilu-

strację do lekcji o nafcie, benzynie, ogniu, wodzie i t. d.

Aktualne sprawy ogólne, jak również bliższe, miejscowe (np. śmierć lub przyjście na świat zwierzęcia) stanowią często temat lekcji okolicznościowej, wplecionej w plan zwykłych zajęć szkolnych.

Plan ten jest największą osobliwością szkoły Decroly'ego. Niema w nim ani śladu siekaniny na przedmioty niczym z sobą nie powiązane, niema szufladek z wiadomościami, nie zlewającemi się w jedną całość.

Panuje tu jaknajściślejsza integralność, łączność wszystkich zajęć, które obracają się koło jednego punktu (idée pivot), wypływają jedne z drugich nawzajem siebie dopełniając. Podziału na zwykłe przedmioty szkolne niema tu wcale, są tylko trzy wielkie kategorje zajęć: obserwacja, asocjacja i expresja.

1. Na lekcji obserwacji dzieci zapoznają się z przedmiotem przy pomocy wszystkich zmysłów, które mogą w badaniu wziąć udział, poddają go różnym doświadczeniom, umieją obchodzić się z mikroskopem, robią same małe preparaty z części roślin, pyłku kwiatowego i t. d.

Ćwiczenia obserwacji poprzedzane są zwykle wycieczkami lub też ściśle się łączą z niemi.

Tak np. dzieci poznały w naturze różne zbiorniki wody, jej źródła i własności. W klasie przypominają swe wrażenia, robią dalsze próby; dotykają wody, wąchają, smakują, pozwalają płynąć, piją dla przekonania się, ile jej mogą wypić naraz, rozkraplają, skraplają, zamieniają na parę, konstatują przezroczystość, bezbarwność, przy czym zwykle występuje na jaw pomięszanie tych dwuch pojęć.

Dalej napełniają dzbanki, kubki, łyżki.

Ta ostatnia czynność prowadzi do rachunku.

Ile szklanek mieści się w dzbanku? Ile łyżeczek napełnia szklankę?

Jak widzimy z obserwacją jaknajściślej łączą się *pomiary*, porównywanie wielkości, które wymaga kombinacji liczbowych, rachowania.

Każda lekcja dostarcza materjału do ćwiczeń tego rodzaju; przy rozwiązywaniu ich dziecko jest czynne, działa, mierzy, waży, obraca się w kole przedmiotów bliskich mu, interesujących.

Wszystkie zadania ilustrowane są rysunkiem.

Przytoczę tu jedno z nich, wiążące się z lekcją o owocach.

1. Zerwać jedną jagodę agrestu. 2. Narysować ją w wielkości naturalnej. 3. Zrobić przecięcie wzdłuż i wszerz. 4. Zważyć za pomocą fasoli. 5. Oznaczyć liczbę nasionek. 6. Ile jagód agrestu mieści się w dziesiątej części kilo. 7. Ile wypadnie na każde dziecko a jest ich w klasie 10-ro? Jeśli przy dzieleniu wypadnie reszta, przeznaczoną będzie dla nauczycieli.

I tak każdy przedmiot lekcji dostarcza materjału do kombinacji liczbowych i tematu do zadań, które tym się odznaczają, że przy ich rozwiązywaniu dziecko jest czynne, działa, sprawdza i obraca się w kole przedmiotów interesujących, bliskich, gdyż już poznanych na lekcji obserwacji.

Z koła tego wychodzą dzieci raz na rok, gdy nauczycielka chce sprawdzić, czy potrafią sobie radzić z banalnemi zadaniami zwykłych zbiorków.

Okazuje się, że radzą sobie doskonale.

2. Druga kategorja zajęć t. zw. asocjacja (kojarzenie), stanowi dalszy ciąg, dopełnienie lekcji obserwacji.

I tak zebrawszy wiele spostrzeżeń dotyczących np. wody, dziecko zastanawia się w dalszym ciągu nad jej zastosowaniem, pożytkiem i szkodą, jaką może przynieść.

Gdy obserwacja i doświadczenia dały dziecku poznać słońce, jako źródło ciepła i światła, wiąże ono tę wiadomość ze zjawiskami zachodzącemi w świecie, szuka ich przyczyny i skutków np. rozważa dlaczego w gorącym i zimym pasie nie widzi na mapie miast ludnych, dlaczego klimat umiarkowany najlepiej sprzyja rozwojowi cywilizacji i t. d.

Wiadomości takie związane z krajami dalekiemi stanowią dział „kojarzenia w przestrzeni.“ Jest to gieografja, ale pojęta w sposób bardzo niezwyczajny. Przy każdym przedmiocie, stanowiącym temat lekcji, dziecko dowiaduje się o kraju, z którego on pochodzi. Każde zjawisko nasuwa pytanie: „jak jest gdzieindziej.“ Dzieci umieszczają w swych kajetach mapki okolic, które widziały, krajów, o jakich słyszą, czytają barwne opisy, mają wiele dokładnych wiadomości z tej dziedziny, choć właściwej gieografji nie przechodzą, żadnych nazw nie uczą się na pamięć.

Tak samo rzecz się ma z „kojarzeniem w czasie“ czyli historją.“

Nie figuruje ona jako przedmiot szkolny, a jednak jej kształcącemi pierwiastkami jest przeniknięte całe nauczanie.

Wiemy już mniej więcej, w jaki sposób to się dzieje. Każdy punkt programu uwzględnia wiadomości tak historyczne jak gieograficzne z nim związane.

Dzieci znają historję każdego prawie narzędzia, sprzętu, instytucji, przeprowadzają porównania między tym, co jest dzisiaj, a było dawniej.

Starają się nawet wykonać narzędzia człowieka przedhistorycznego np. łyżki, noże, rozniecić ogień za pomocą tarcia dwóch kawałków drzewa o siebie, widząc swą nieudolność chylą czoło przed wysiłkami naszych praojców, uczą się cenić skomplikowaną pracę wytwórców dzisiejszych.

3. Wkraczamy tu już w zakres trzeciego działu zajęć—ekspresji. Może ona być abstrakcyjną i konkretną.

Abstrakcyjna — to słowo, ustne i piśmienne wypowiadania swych myśli, redagowanie nabytych wiadomości.

Dzieci opisują każde doświadczenie, miejscowości, które zwiedzają, dołączając do opisu mapy lub rysunki.

Od czasu do czasu wygłaszają t. zw. „conférences,“ których temat jest ściśle związany z treścią lekcji obserwacji.

Do odczytu zebrać muszą jaknajwiększą ilość t. zw. dokumentów, t. j. okazów, rysunków i własnych ilustracji.

Malec z powagą czyta swą pracę, dzieci zadają pytania, jeśli mały autor nie umie na nie odpowiedzieć musi zgromadzić nowe wiadomości i przedstawić je w dniu oznaczonym.

Po wysłuchaniu pracy kolegi, dzieci piszą na karteczkach swe oceny, krytyki, które nauczycielka czyta głośno. Można byłoby przypuszczać, że będą one złośliwe lub niedorzeczne. Bynajmniej! Nauczycielka rzadko zmuszona jest dorzucić od siebie jakiś zarzut, tak uwagi dzieci są słuszne.

Brzmią one zwykle mniej więcej tak: „napisane nie dość jasno;“ za mało rysunków; dowodów; przeczytane niewyraźnie. Janek (autor) odbiega od przedmiotu; możnaby o tym więcej napisać“ i t. d.

Karteczki zapisane przez dzieci, nauczycielki zatrzymują u siebie, służą one do lepszego poznania i charakterystyki dzieci.

Błędy ortograficzne i stylistyczne stanowią przedmiot osobnych lekcji, na których dzieci uczą się władać swą mową.

Ścisła koncentracja obejmuje również i czytanie. Nauczycielka wskazuje książki, traktujące o przed-

miotach związanych z treścią lekcji. Dziecko wybiera sobie urywek, na lekcję następną powinno umieć przeczytać go gładko i objaśnić.

Samodzielność dzieci dochodzi do tego stopnia, że nie proszą one nauczyciela o objaśnienie wyrazów niezrozumiałych. Szukają same w słownikach, encyklopedjach, które mają pod ręką.

Dla czego? nasuwa się pytanie.

Dla tego, by nauczyły się przezwyciężać trudności, radzić sobie w każdym wypadku, by wkraczały wcześnie na drogę samouctwa.

Dla uzmysłowienia otrzymywanych wiadomości i wrażeń używanym tu jest nowy, interesujący bardzo sposób. Ile razy się da, przedstawiają dzieci w sposób mimiczny treść lekcji lub przeczytanego ustępu, odtwarzają ruchy, gesty, wyraz twarzy osób działających, naśladują ich czynności; tym sposobem przeżywają niejako to, co widziały i słyszały, wczuwają się w stan duszy, przejmują uczuciami, płynącemi z danej sytuacji. Mimiczna ta reprezentacja z podziałem na role stanowi najmilszą zabawę dzieci, opartą na ich naturalnym popędzie naśladowczym. W rozumnym systemie tu panującym wszystko, nawet zabawa, nie rozprasza dzieci, lecz sprzyja skupieniu uczuć i myśli w jedno ognisko. Zostawione same sobie dzieci najchętniej bawią się w sposób powyższy; do swobodnych gier przenoszą wrażenia nabyte na lekcji.

Sposobów przelania ich w plastyczne formy zewnętrzne dostarcza dział robót ręcznych, stanowiący t. zw. expresję konkretną.

Każda lekcja daje impuls do rozlicznych zajęć i robót.

Dzieci starają się wykonać to, o czym w czasie niej słyszały lub też jakiś przedmiot, będący z nią w bliskim związku. Modelują więc z gliny i parafiny,

wycinają z papieru, drzewa i tektury, rysują, kleją, malują, z wyrobów swych układają często obraz, ilustrujący jakiś szczegół wykładu.

Mogą to być zajęcia ludzi, sklep z owocami, część ogrodu lub lasu, sceny z życia np. obraz natury pod wpływem wiatru.

Pracują gorliwie w warsztatach, gdzie wyrabiają i reperują różne przedmioty domowego użytku. Próbowały zrobić papier, świece, wypalić wapno, mleć żyto między dwoma kamieniami, z własnej inicjatywy skleciły obuwie i kapelusz.

Po za tym pracują fizycznie jak wszyscy zresztą w Belgji, gdzie utrzymywanie służby zalicza się do zbytków, sprzątają, zamiatają, utrzymują porządek w klasie, ogrodzie, klatkach pielęgnowanych zwierząt.

W czasie gimnastyki uczą się też ruchów pożytecznych, spuszczają po sznurze jak gdyby w czasie pożaru, wspinają po murach i drabinie, przenoszą ostrożnie ranionego niby towarzysza i t. d.

Praktyczności życiowej nabywają spełniając różne polecenia starszych, załatwiają sprawunki, chodzą same po mieście, mają własny sklepik, zarabiają pieniądze, otrzymując po 10 centimów za godzinę pracy w warsztatach.

Te tak zwyczajne, poziome niekiedy zajęcia mają wielkie wychowawcze znaczenie. Kształcą pomysłowość, wynalazczość małych majstrów, zaspakajają ich popęd twórczy, chronią dzieci od pobieżnej, powierzchownej obserwacji, wyrabiając wytrwałość i pracowitość; uczą przytym, według wyrażenia Decroly'ego „determinizmu rzeczy," dla czego dany przedmiot tak a nie inaczej musi być zrobiony, z takiego a nie innego materjału. Przy takich swobodnych, twórczych zajęciach uwydatniają się najlepiej zdolności i upodobania dzieci, a spotykane trudności budzą sympatję

dla pracowników, którzy ułatwiają nam życie, dostarczając wszystkiego, czego potrzebujemy.

W szkole Decroly'ego słowo i czyn nie chodzą różnemi drogami, stanowią jedność nierozerwalną, wszystko czego nabywa umysł lub serce dziecka musi znaleźć swój ostateczny wyraz w czynnym zastosowaniu.

Na tak solidnym, niewzruszonym gruncie opiera się wychowanie moralne.

Choć nie ujęte w specjalne wykłady, jest ono przedmiotem ciągłych, usilnych starań całego personelu. Piecza o wpływ i kierunek moralny obejmuje każdy postępek, każde słowo ucznia, każdą chwilę jego życia w szkole, a nawet rodzinie.

Ze szczególną troskliwością rozwijane są uczucia towarzyskie, społeczne oraz solidarność.

Do wyrobienia jej służy zbiorowa praca, wzajemna pomoc, wspólność odpowiedzialności, nagród i wydatków.

Przy spełnianiu swych licznych obowiązków dzieci rozdzielają między siebie czynności według sił i uzdolnienia; dzieje się tak przy sprzątaniu, pielęgnowaniu zwierząt i roślin, naprawianiu zepsutych przyrządów i sprzętów szkolnych. Pomagają sobie nawzajem przy przenoszeniu ciężarów, tworzą zbiorowe kolekcje, dzielą się okazami, potrzebnemi do lekcji; ten komu udało się zdobyć ich więcej, obdarza mniej szczęśliwych w poszukiwaniu kolegów, uważa, by żaden nie został pominięty. Słabszy w jakimś przedmiocie uczeń zawsze może rachować na pomoc kolegów.

Gdy nauczycielka jest niezadowoloną z zachowania się ucznia stawia na tablicy kreskę, jeśli zbierze się ich pięć cała klasa pozbawioną jest jakiejś przyjemności, np. czytania ciekawej książki.

Gdy kilkoro dzieci wyróżni się w sposób doda-

tni, cała klasa bierze udział w nagrodzie, która przedstawia się zwykle w postaci szczególnie ulubionego zajęcia.

Wspólna kasa zasilaną jest dobrowolnemi składkami w wysokości 10 centimów tygodniowo. Pieniądze te są przeznaczone na wydatki ponoszone we wspólnym interesie.

Starsze dzieci układają same dla swej grupy przepisy karności, rozpoczynające się od znamiennych słów: „nie będziemy postępowali jak dzicy.“ Za przekroczenie wspólnie uradzonego prawa grozi winowajcy surowa kara wyłączenie z zabawy.

Stosunek dzieci z osobąmi nauczającemi jest oparty na szczerości i zaufaniu; ani śladu obłudy, ani tak pospolitej wśród dzieci złośliwości. Karykatury nauczycieli nie krążą wśród małej gromadki, nie obiegają tam również żadne zgoła kartki, ani złośliwe szepty: wszystkich łączy wspólna, przyjemna praca, a często i wspólna zabawa. Nauczyciele nie otaczają się sztuczną aureolą i powagą, nie wahają się nawet przyznać, jeśli czegoś nie wiedzą: „poszukamy razem“ brzmi często ich odpowiedź i malcy niezmiernie lubią to wspólne badanie.

Dzieci nie mają klas specjalnych, zależnie od tematu uczą się wśród żywej przyrody lub w salach muzealnych, gdzie mają pod ręką wszystko, co im może być potrzebne.

Siedzą nie na ławkach, na zwyczajnych krzesłach przy stole, po dziesięcioro, a najwyżej dwanaścioro dzieci w jednej grupie, chłopcy i dziewczynki razem w wieku od lat 5—12.

W chwili gdy zwiedzałam szkołę zawierała ona 4 grupy, odpowiadające naszym klasom, nazywają je poprostu: dzieci małe, średnie, duże i największe.

Zachowanie ich w czasie lekcji jest zupełnie swo-

bodne: wstają, przynoszą potrzebne im przedmioty, zaglądają do słowników, encyklopedji i innych książek. Pomimo tego w przeciągu sześciu tygodni obcowania z niemi, nie widziałam ani śladu anarchji, rozprzężenia i swawoli.

Dzieci są zainteresowane przedmiotem lekcji i zwykle pragną jej przedłużenia, choć trwa ona $1^1/_2$ godziny z krótką przerwą gimnastyczną.

Ale bo też, jak widzimy, nie jest to zwykła szablonowo-nudna lekcja. Wszystkie władze dzieci są w czasie niej czynne, nawet ich niespokojne rączki, to utrapienie nauczycieli, mają tu pole do działania!

Cała metoda nauczania Decroly'ego wypowiada walkę wszelkiemu automatyzmowi i bierności, pobudza samodzielność i ducha inicjatywy.

Nauczycielka ogranicza swe objaśnienia i wykład do najniezbędniejszej konieczności, poprzestaje na roli kierowniczki wspierającej samouctwo dziecka.

Pobudza ona w najprawdziwszym słowa tego znaczeniu umysł dziecka do działania; stawia przed nim zagadnienie, a na wykluwające się z niego pytanie nie daje gotowej, własnej odpowiedzi. Zmusza dziecko, by znalazło ją samo.

Gdzież i w jaki sposób ma jej szukać?

Przedewszystkim w doświadczeniu i obserwacji, we własnym rozumowaniu, wspartym przez zręczne pytania nauczycielki, w książkach, który bogaty zbiór ma w szkole pod ręką. Lekcja częściej kończy się znakiem zapytania, niż kropką. Szukając w różnorodny sposób rozstrzygnięcia kwestji, wolno dziecku pytać w domu rodziców, znajomych, kogo chcą.

Dlaczego więc nie odrazu nauczyciela?

Dlatego by dłużej obcowało z pytaniem, by wyniosło zainteresowanie poza próg izby szkolnej, by uaczyło się badać wszelkiemi możliwemi sposobami,

wiemy zaś, że wymiana myśli jest potężnym środkiem samokształcenia.

Dla uniknięcia nieporozumień, które jak mię nauczyło doświadczenie, wynikają zwykle na tym punkcie, zaznaczam wyraźnie, że nauczycielka nie zrzeka się bynajmniej swej kierowniczej roli, wspiera nieudolne kroki dziecka i nie szczędzi mu objaśnień tam, gdzie one są nieuniknione, gdzie inna droga jest zamkniętą lub zbyt trudną, stara się jednak ugrupować materjał lekcji i nadarzające się trudności tak, by fakty i rzeczy mówiły same za siebie, by rozumowanie dziecka wypływało z nich logicznie i jasno. Umiejętność rozkładania pojęć na najprostsze elementa doprowadzoną tu jest do mistrzowstwa, wiemy zaś do jak trudnych a ważnych należy ona zadań.

Zajęcia szkolne ciągną się od 8--4 z dwugodzinną przerwą na obiad. Przed południem praca umysłowa od 2--3—ręczna od 3—4 przygotowanie do lekcji na dzień następny. Odbywa się ono w szkole dlatego, że dzieci mają tu materjały, przyrządy, książki do tego potrzebne.

Jak widzieliśmy dzieci piszą wypracowania „conférences,“ opracowują urywki do czytania, odrabiają zadania arytmetyczne, do obowiązków ich pozalekcyjnych należy również zilustrowanie lekcji w sposób jaknajbardziej urozmaicony. A więc za pomocą rysunków własnych, kart pocztowych, rycin, wyciętych z przeróżnych druków, pism perjodycznych, katalogów, próbek tkanin i t. d. Tu nieocenione usługi oddaje wyżej wspomniany „śmietniczek“ doprowadzający do rozpaczy porządne mamusie.

Dlatego też dzieci uciekają ze skarbami swemi do szkoły, klasyfikują je, rozmieszczają w sporządzonych przez siebie pudełkach i kopertach, według kategorji, które odpowiadają głównym punktom progra-

mu, a więc: pożywienie, odzież, mieszkanie, opał, oświetlenie, środki komunikacji i t. d.

W razie potrzeby stosowny przedmiot zostaje wyjęty ze skarbca i przyklejony w kajecie obok odpowiedniego tekstu słownego. Każde zdanie, każda prawie myśl jest ilustrowaną, jak gdyby komentowaną w sposób powyższy.

Przykład objaśni to najlepiej.

Gdy mowa jest o skórze, dzieci przedewszystkim zwiedzają garbarnię, następnie opisują tę wycieczkę, przedstawiając to co widziały, tak słowem jak rysunkiem.

A więc obok opisywanych szczegółów widzimy rysunek przedstawiający garbarza, który czyści skórę z włosów, kawałków mięsa; dalej kawał skóry, zanurzony w wodzie wapiennej. Dalej następują obrazki lub rysunki zwierząt, które dostarczają skóry, a więc wołu, bawołu, krowy, cielęcia, kozy, konia, barana, osła i t. d. oraz przedmiotów wyrabianych ze skóry: pasków, kamaszy, trzewików, pantofli, pasów do maszyn, rzemieni i t. d. Dalej przyklejane są kawałki skóry, wymoczonej w ałunie oraz w innych substancjach i pod przezroczystym papierem trochę kory dębowej, ałunu i t. d.

Do tego dołączoną jest przerysowana lub przekalkowana mapka okolicy, w której dzieci zwiedzały garbarnie, mapy krajów dostarczających skóry, oraz produktów potrzebnych do jej garbowania.

Kto zna upodobanie dzieci w robieniu kolekcji, wycinaniu, nalepianiu, łatwo odgadnie, jak bardzo lubią one swoje kajety. Przeglądają też je bardzo często; pokazują sobie nawzajem, a tym sposobem utrwalają nabyte przy ich pomocy wiadomości.

Nie tracą też nigdy z oczu logicznego między niemi związku.

Co do właściwego programu stałemi i niezmiennemi są w nim tylko ogólne zarysy, oraz główna, kierownicza idea. Ona to wskazuje, jakie pierwiastki kształcące wyciągnąć można z materjału, który przynosi ruchoma fala życia, głównego w tej szkole mistrza.

Pomimo zmienności szczegółów, główne podstawowe zasady przeprowadzane są bardzo systematycznie i z wielką konsekwencją.

Do zrozumienia wielkich praw, rządzących światem wogóle, a społeczeństwem w szczególności, zmierza dziecko przez poznawanie *natury*, środowiska, od którego rozwój życia zależy, oraz *istoty żyjącej*, przedewszystkim człowieka.

Zaczyna od rzeczy najbliższych, a więc od siebie samego, otoczenia, w którym przebywa, następnie coraz dalsze zakreśla w czasie i przestrzeni kręgi.

Każdy z faktów, składających jego życie, może stanowić dogodny punkt wyjścia. Jako człowiek dlatego by żyć musi ono zaspakajać swe nieodzowne potrzeby, musi żywić się, zabezpieczać od szkodliwych wpływów klimatu, chorób, wypadków; musi również kształcić się, przygotowywać do zarabiania na życie; ma również potrzeby moralne i estetyczne.

Wskażmy mu czego natura i bracia ludzie dostarczają mu dla zaspokojenia tych potrzeb, jak wielkim jest dług, który spłacić musi. W jaki sposób może to uczynić? co ma robić, by nie stać się ciężarem i pasożytem, lecz godnie wywiązać się z zadań człowieka, głowy rodziny, obywatela?

Przy poznawaniu więc otoczenia nasuwają się do rozpatrzenia dwa punkty:

A. Dziecko i ludzie.

B. Dziecko i przyroda.

A. W rodzinie dziecko rozpoczyna swe z ludźmi

stosunki, które wiążą go następnie z bliższym, potym z dalszym otoczeniem, wreszcie ze społeczeństwem w coraz to szerszym słowa znaczeniu (gmina, prowincja, ojczyzna, ludzkość).

Drugi punkt poznanie przyrody rozpada się na 4 działy.

1. Dziecko i zwierzęta. 2. Dziecko i rośliny. 3. Dziecko i ziemia (woda, powietrze, grunt). 4. Dziecko i słońce, księżyc oraz inne ciała niebieskie.

Każdy punkt rozpatrywany jest pod trojakim względem.

a) Pożytki, jakie przedmioty przynoszą człowiekowi i sposoby korzystania z nich.

b) Szkody i sposoby ich unikania.

c) Praktyczne wnioski, jak dziecko ma się zachowywać dla swego i całej ludzkości dobra.

Program powtarza się z roku na rok we wszystkich grupach, rozszerzając się za każdym razem i pogłębiając różne strony przedmiotu, sposób jego przedstawienia zmienia się przystosowując do coraz bardziej rozwijającego się umysłu.

Podział materjału objętego programem jest następujący:

Październik: Człowiek i jego potrzeby.

Listopad: Człowiek i rodzina.

Grudzień: Człowiek i społeczeństwo.

Styczeń-Luty: Człowiek i zwierzęta.

Marzec-Kwiecień: Człowiek i rośliny.

Maj-Czerwiec: Człowiek i ziemia.

Lipiec: Człowiek i słońce.

Poszczególne te działy ściśle są ze sobą związane i nauczyciel wykazuje przy każdej sposobności „jedność, panująca w zjawiskach wszechświata, począwszy od życiodajnego promienia słońca, aż do najpotężniejszego nieprzyjaciela naszego—mikroba, do atomu, któ-

rego kontur odgadujemy zaledwie pod mikroskopem." [1])
Strona moralna i społeczna silnie uwydatnianą jest w każdej kwestji, estetyczna również, choć co do tej ostatniej zebrałam, przyznaję, najmniej danych i spostrzeżeń własnych.

Program ten oderwany od całości wydać się może zbyt utylitarny; pamiętajmy jednak, że uwypukla on jedną tylko stronę nauczania, łatwiej w program ująć się dającą. Jest nią kojarzenie wiadomości ze względu na pożytki i szkody, jakie badane przedmioty ludziom przynoszą. Giną w tym programie i zacierają się dwie inne ważne strony: obserwacja i czynne zastosowanie. Obserwacja daje poznać życie natury—istoty i rzeczy same w sobie, budzi dla nich interes bez względu na cele utylitarne; oparte zaś na działaniu kształcenie woli opromienione jest ideą społecznego dobra, któremu podporządkowywać się winny potrzeby oraz interes własny.

Ścisła łączność zajęć szkolnych wymaga ciągłego porozumiewania się osób nauczających. Zbierają się one dwa razy na tydzień, układają szczegółowy program nauk i zajęć na przeciąg mniej więcej dni piętnastu [2]) i bardzo drobiazgowe plany dnia każdego, zdają sobie nawzajem sprawę z rezultatów pracy i własnych spostrzeżeń. Wszystkie godne uwagi fakty, odpowiedzi charakterystyczne zapisywane są, dają obraz rozwoju indywidualności dziecka. Można podziwiać ich olbrzymią pracę, a jednak niektóre z nich twierdzą, że nigdy nie są zmęczone. Być może od znużenia chroni je ta okoliczność, że nie potrzebują z wysiłkiem energji utrzymywać dzieci w karności i uwadze, nie czują

[1]) Ecole Nationale.

[2]) Kilka takich szczegółowych programów podamy w następnych numerach „N. T.;" lepiej niż wszelkie omówienia wykażą one metodę, panującą w szkole Decroly'ego.

niesmaku, jaki na pół nieświadomie wynika z powodu ciągłego gwałcenia natury i upodobań dziecka.

Cały personel szkolny troszczy się wraz z założycielem o to, by nie stanąć z nią w sprzeczności, nie zatrzyć jej indywidualnych cech, by wyzyskać wrodzone zdolności.

Dr. Decroly twierdzi, że upośledzeni, nawet nienormalni mogą stać się pożyteczną cząstką w społecznym organizmie byle znaleść dla nich stosowne miejsce.

Wielkie narodowe i społeczne klęski, twierdzi on, płyną z tego, że kierownicze stanowiska zajmują ludzie do nich nieprzygotowani, którzy gdzieindziej może odegraliby bardzo pożyteczną rolę. Wychowanie koszarowe nie sprzyja rozwojowi wrodzonych zdolności. Z pod jednego strychulca wychodzą najczęściej tylko miernoty.

Zaznaczyć muszę, że do spełniania zadań swych nauczycielki przygotowują się bardzo starannie: opracowują każdą codzienną lekcję, zgłębiają podręczniki i naukowe dzieła, sporządzają niekiedy potrzebne modele; nie powtarzają one z roku na rok tego samego wykładu, stosując go zawsze do dzieci, z któremi mają do czynienia i do zmiany, jakie rwąca naprzód fala przynosi. Idąc wraz z życiem naprzód, nie wpadają w rutynę i automatyzm, nie pogrążą w nim powierzonych sobie wychowanków. Praca ich jest na prawdę twórczą.

„Nauczyciel, mówi dr. Decroly [1]), jest duchowym przewodnikiem narodu, musi więc stać na wysokości rozwoju myśli współczesnej; ma on zbierać wszystko, co uczeni i artyści stworzyli pięknego i wielkiego, by

---

[1]) Ecole Nationale.

uprzystępnić to nadchodzącym pokoleniom; ma wzmacniać więzy solidarności, by praca każdego szła na pożytek wszystkich, ma wreszcie dążyć do podniesienia i rozwinięcia tego, co poeci nazwali „duszą gatunku."

Piękne zadanie wkłada dr. Decroly na barki nauczyciela; piękne i pożyteczne jest jego dzieło.

Przyszłość pokaże, jakie owoce ono przyniesie; sam twórca nie uważa go za ostatni wyraz doskonałości, wprowadza modyfikacje i ulepszenia. Obecnie już jednak system jego święci pewne tryumfy: dzieci nie przestają tu rosnąć normalnie, nie okazują nadmiaru zmęczenia, ani różnych specjalnie „szkolnych" zboczeń cielesnych. Pod względem duchowym przedstawiają się niezmiernie dodatnio: rwą się do nauki i działania odznaczają zręcznością w działaniu. Pragnąc gorąco rozpowszechnienia swego systemu, dr. Decroly ostrzega przed ślepym naśladownictwem, mówi on, że zmiany gwałtowne, nie przystosowane do warunków otoczenia mogą wydać tylko zgubne skutki.

„Rewolucje są mało pożądane w wielkim dziele wychowywania, powinno ono jednak ulegać ciągłej ewolucji, bardziej jeszcze niż każde inne dzieło ludzkie." [1])

Niewątpliwie stopniem ewolucji na trudnej drodze wychowania jest szkoła Decroly'ego i wiele w niej nauczyć się możemy. Jak widzimy zasady, na których się ona opiera nie są bynajmniej nowością. Powtarzamy je wszyscy wszędzie aż do znużenia. Frazesy o potrzebie kształcenia spostrzegawczości, zachowania koncentracji w nauczaniu, wiązania go z życiem—należą do pedagogicznych oklepanek. To jednak

---

[1]) Ecole Nationale.

co u nas jest szumnym frazesem, blagą lub w najlepszym razie okruchem tak drobnym, że nie zmienia ogólnego stanu rzeczy, w szkole Decroly'ego żyje, istnieje w praktyce, wywołując znakomite rezultaty.

Tylko nieumiejętności naszej łączenia czynów ze słowami, wiecznemu rozdźwiękowi teorji z praktyką zawdzięczamy to zdziwienie, jakie nas ogarnia na widok tego urzeczywistnienia naszych pragnień. Metody więc tylko, sposoby i środki kierowania dziećmi są nowe i godne najszerszego rozpowszechnienia.

Zaprawianie dzieci do czynności, nauczanie przy pomocy działania, ma, zdaniem moim, ogromną doniosłość, nie dającą się obliczyć w swych dobroczynnych skutkach. Na nich to polega wielkie społeczne znaczenie szkoły Decroly'ego.

Dzieci w niej to nie egzotyczne, hodowane w cieplarniach rośliny, to nie bezradne, oglądające się wciąż za cudzą pomocą laleczki, to dzielni malcy, zaprawiani do produkcyjnej pracy, przyszli ludzie, którzy nie staną bezradni z ładunkiem książkowych teorji wobec twardej rzeczywistości życia.

Nie chcę przesądzać, o ile jest prawdy w zarzucie o sławnej naszej „inproductivité slave," wiem jednak, że wychowanie u nas robi wszystko, co może, by te smutne słowa zamienić w smutniejszą jeszcze rzeczywistość. Dzieci rwą się do działania, nie znajdując racjonalnego dla naturalnych popędów ujścia, szukają go w psuciu, niszczeniu, niedorzecznych wybrykach.

My umiemy tylko tamować tę dobroczynną siłę, zakazywać a przedewszystkim bawić, rozbawiać dzieci aż do zupełnego ich zblazowania. Dla uspokojenia własnego sumienia zaprawiamy to psucie dzieci obfitemi morałami; na ciężką walkę, jaka je czeka, uzbra-

jamy je w pięknie brzmiące frazesy, którym życie i my sami najczęściej kłam zadajemy.

U nas szkoła Decroly'ego spotkała się już z mianem utopji, zaczarowanej wyspy.

Nie tak sądzą praktyczni, pomawiani o materjalizm Belgowie. Oto w Mons powstaje seminarjum nauczycielskie (école normale), kształcące nauczycieli w taki sposób, by mogli taniemi środkami wprowadzać w życie systęm dr. Decroly'ego.

Najsmutniejszą jego stroną są obecnie duże koszta, z jakiemi jest połączoną. Gdy zwracamy na to uwagę jego twórcy, odpowiada: „Obróćcie na szkoły pieniądze poświęcane celom militarnym, a sprawa będzie rozstrzygniętą!" Odpowiedź ta stwierdza raz jeszcze, że u podstawy każdej kwestji leżą stosunki społeczno-ekonomiczne.

Do pracy nad ich udoskonaleniem lepiej przygotowani będą wychowańcy szkoły życia Decroly'ego, niż inne w słuchające automaty zamieniane dzieci.

M. Laskowiczówna.

O budzeniu w dzieciach poczucia przyrody.

Za mocą tęsknisz, za siłą, za wiecznością? O tętno wiecznego odrodzenia w przyrodzie, o cudowna logiko praw jej rozwoju, o wieczne dążenie tworów jej wwyż, w górę! Lotu ci trzeba, skrzydła rozprężyć, rozwinąć? O daleki nieskończony widnokrąg, o bezmiar natury!

Tęsknota cię osnuwa drżącą swą melancholją? O białe sady rozkwiecone, o gwiezdne ciche noce majowe!

Znużony jesteś? Przytłoczyło cię życie powszednie, zmęczyli ludzie małostkową zawiścią, utarczkami dnia? Za niedzielą tęsknisz, za dniem świątecznym? O niewypowiedzianie ukojna ciszo lasu! O miękka przytulność kwitnących wrzosów!

Przyroda, ona jedna...

A tak blizko. Tuż, tuż. Tylko odczuć błogie jej tchnienie, tylko ujrzeć potężne jej bogactwo, tylko przeżyć tę żywą, wielką radość, ten głęboki czysty zachwyt.

Ujrzeć, odczuć, przeżyć... O tym to właśnie dziś mówić chciałam. Bo, powiadają, że są tacy, co patrzą, a nie widzą, słuchają, a nie słyszą, mają przed sobą, a nie odczuwają.

Ratować ich, ratować tych najuboższych!

Przed nami zadanie wielkie i święte. Nachylić ku ustom dziecięcym czarę życia, która zwie się pięknem i radością. Zbudzić, dać dziecku odczucie przyrody. Jemu, które samo jest pięknem. Jemu, które samo jest radością. Jemu, które samo, bezwiednie, zagarnia sobie na bezpodzielną własność kwiaty i motyle, widzi w nich braci swych i towarzyszy i tańcząc w upojeniu radosnym po kwietnej łące, jedno z nią stanowi.

Czyż nie odczuło piękna przyrody dziecko dwuletnie, mówiąc na widok śniegu, iskrzącego się w blasku zimowego słońca: „mamo, ta ziemia się weseli.“ Albo dziecko, nakazujące otoczeniu: „cicho, teraz jest smutna chwila—słońce zachodzi.“ Dziecko, które biegając po łące majowej, zwróci uwagę na cudną harmonję złocistych mleczów z majową zielenią trawy; skacząc wokoło pnia brzozy, nie przeoczy piękna białej kory i jedwabistości młodziutkich listków i wiotkości giętkich gałązek. Bez sztucznego sentymentalizmu, bez przeczulenia. W prostym, radosnym upojeniu, w naturalnym zachwycie. „Prawda mamo, że świat jest piękny? Prawda, mamo, że dobrze jest żyć?“

Po cóż więc, powiecie, budzić w dziecku, rozwijać, kształcić, skoro to wszystko w nim *jest?*

Dla tych jednak, którzy tego w dziecku nie widzą, nie uznają, którzy nieumiejętnie, bezświadomie potrafią spaczyć, zniszczyć, zabić najcenniejsze zadatki w dziecku—te słowa.

Powiadają zresztą, że są i inne dzieci, co nie dorastają poziomem swym do odczuwania wrażeń przyrody. Dzieci, którym milsze są skarłowaciałe drzewa, bo dają smaczny owoc, od najwspanialej wybujałych dębów, a najpiękniejszy układ konarów zachwyca je o tyle, o ile na nie wygodnie wdrapać się można. Dzieci, co kopać są zdolne cały dzień w piasku nad-

morskim, nie spostrzegając zmiennej gry barw piętrzących się fal, ani przepysznej panoramy zachodzącego słońca nad morzem; w krajobrazie interesują się conajwyżej nazwami wsi, fabryk albo miasteczek widocznych na widnokręgu, zaś światła i cienie, kontrasty barw, układ linji i rozmieszczenie płaszczyzn nie przemawia do nich wcale. Dzieci, co drwią z takich czułych sentymentów, jak zachwyt nad kwitnącym sadem. Normalne, przeciętne dzieci — powiecie. A ja dodam—biedne dzieci! Dzieci, którym nigdy nie otwierano oczu na *piękno* przyrody, których nigdy umiejętną wskazówką, subtelnym wyrazem, serdeczną zachętą nie pobudzono do skupienia uwagi, do wczucia się i wmyślenia w piękno, przemawiające w przyrodzie.

Psychologja tłumaczy to niepojmowaniem przez dziecko przestrzeni, odległości i perspektywy, niemożnością objęcia wielkiej ilości przedmiotów jednym aktem kontemplacji; koniecznością wielkiej ilości doświadczeń, aby dziecko poznało w przyrodzie barwy, proporcje, położenie różnych przedmiotów w różnych odległościach. Estetyka twierdzi, że patrzenie artystyczne, ujęcie całości krajobrazu musi być rozwijane i kształcone, że ten tylko wejść może w bliższe i głębsze porozumienie się i zżycie z przyrodą, kto posiada już pewną dojrzałość i pełnię wyobrażeń o niej.

A więc—rozwijajmy, kształćmy, otwierajmy oczy! Czyż bowiem można zostawić te „normalne,“ przeciętne dzieci takiemi, jakie są? I liczyć tylko na to, że wyrosną, zmienią się wraz z dojrzałością same przez się, że to przyjdzie samo, później... A gdyby nie... To pogodzić się z koniecznością, z tym, że różne są dzieci i różni ludzie bywają. I obojętnie zżyć się z myślą, że tuż obok nas wzrasta dziecię — człowiek, co kiedyś—nigdy nie uniesie się na skrzydłach nie-

skończoności nad brzegiem szumiącego morza, nie poczuje tchnienia wieczności na szczytach gór, nie upoi się dziką splątaną wonią gąszczu lasu i barwną symfonją łąki. Co nie potrafi nigdy wydzielić z ogólnego wrażenia piękna albo nastroju przyrody żadnego z poszczególnych jej rysów, jak: barwy, rysunku, linji, układu płaszczyzn, świateł, cieni. Tymbardziej zaś nie potrafi nigdy na oddanie tego piękna znaleźć swojego wyrazu. Dziecię — człowiek, co pozostanie na zawsze głuchy i niewrażliwy na wielki poemat o przyrodzie, wyśpiewywany wieszczemi usty po wsze czasy począwszy od naiwnej objektywności Homera i głębi Safony greckiej, poprzez mroki średniowiecza i bujny rozkwit odrodzeniowy aż po epokę spółczesną, w której zarówno naturalizm, impresjonizm i mistycyzm walczą o lepsze w artystycznym odtwarzaniu przyrody.

Odtwarzanie przyrody stanowi bowiem całą siłę spółczesnej liryki, zarówno jak i malarstwa nowożytnego. Aby odczuć czar krajobrazu, zaklęty pędzlem Leonardów, Giorgionów, Ruisdal'ów, Chełmońskich, Ruszczyców, trzeba koniecznie odczuwać ten sam krajobraz w naturze, znamy przecież wszyscy zastępy, stojące bezradnie wobec nowoczesnych kierunków malarstwa—impresjonizmu, pointilizmu, wibryzmu i t. p., które wszystkie szukają jedynie wyrazu na oddanie *piękna przyrody.*

Zostawić więc czasowi? czy też raczej poprobować? Całym natężeniem chęci, całym wysiłkiem wychowania, całym serdecznym pragnieniem uczynienia dobrze, poprobować—otwierać oczy? Zadanie wdzięczne, a wydaje mi się uparcie, że i nietrudne na gruncie tak podatnym, jakim jest sympatja. Ona to przecież niewątpliwie łączy każde dziecko z przyrodą najsilniejszemi węzłami. Ona to każe się czuć dobrze,

najlepiej każdemu dziecku wśród przestrzeni, na swobodzie, w ruchu, na polu, w lesie, na łące. I z nią to, z tą żywą sympatją, nie trudno nam będzie chyba nawiązać tkliwe porozumienie się dziecka z przyrodą, rozbudzić w nim uwielbienie i zachwyt.

Nie o tym mówić chcę, że dziecko żyć powinno i obcować z przyrodą. Rozumie się to samo przez się. I nie o tym także, jaki wpływ kształcący i rozwijający na umysł i duszę dziecka mieć mogą badania i obserwacje naukowe przyrody. Rozumie się i to samo przez się. Dziś jednak chcę sprobować garścią wskazówek ułatwić choć trochę drogę tym wszystkim, którzy pragnęliby, aby dzieci ich nauczyły się odczuwać piękno przyrody. Wiemy już przecież wszyscy, że nie wystarczy postawić dziecko wobec najpiękniejszych widoków i powiedzieć mu: „to jest piękne,“ aby ono naprawdę to piękno ujrzało. Długa to droga, stopniowych umiejętnych uwag, dyskretnych wskazówek, ukrytego wpływu, sugestjonowania nawet. Na spacerach, w ogrodach i parkach miejskich, na wycieczkach poza miejskich, podczas pobytów letnich na wsi, nad morzem, lub w górach; tak samo, jak i na lekcjach rysunku, przy oglądaniu obrazów, przy czytaniu poezji, znajdziemy tysiączne sposobności, aby umiejętnie i troskliwie otwierać dziecku oczy. Bez względu na to, czy dany przedmiot należy do świata roślinnego, zwierzęcego, czy też stanowi on szczegół krajobrazu, możemy widzieć w nim dla celów naszych tylko linje, kształty, barwy, ruch, wyraz. Rysunek i gra linji w gałęziach i konarach drzew, na wiatrem poruszanej powierzchni wody, w łanie chylącego się zboża! Układ ornamentacyjny w nagich cierniach, w gałęzi głogu, w brzozie, nabrzmiałej pąkami wiośnianemi! Plamy barwne w zieleni majowej łąki, w polu przetkanym chabrem i makiem, w grze obłoków, w sło-

jach kory drzewnej! Rozmaitość zestawień barw wszędzie—w krajobrazie, w tle, w każdej poszczególnej roślinie, w jej stosunku do otoczenia; zmiany barw stosownie do pór roku, dnia, pogody, oświetlenia. Symfonje barw—białe, szare, błękitne, złociste, płomienne. Stłumiona, przyćmiona jednobarwność lub przepych barw.

A dalej linja—prosta i łamana, falista i pnąca się, wznosząca się i zwisająca. Postawa konia, ruch łaszącej się kotki, odmienność wyrazu buldoga lub charta, lot ptaka, wdzięk i lekkość motyla, delikatne unerwienie jego skrzydeł.

Wszystko to wyćwiczone oko dojrzeć może i w każdym pojedyńczym okazie, ale najżywiej przemówi to do nas w całym przepychu obrazu przyrody. Każda roślina, obserwowana w jej naturalnym otoczeniu występuje w całej swej piękności. Oto wznosi się jedna dumnie i wyniośle, oto ukrywa się skromnie i pokornie inna, ta pnie się zuchwale w górę, tamta rysuje na ziemi cudny swój kształt. Samotnie stoi jedna, w gromadzie występuje druga, tkając dywan przepyszny na łące, haftując brzegi strumieni i potoków, pnąc się po zboczach skał. W pąkach, w kwieciu, w owocach, naga i bezlistna, zawsze i wszędzie roślina nastręcza mnóstwo obserwacji czysto estetycznych.

A cóż dopiero harmonja jej z otoczeniem. Delikatne barwy o przedwiośniu, mgła poranna, łąka górska o świcie! Jesienna bezlistna brzoza, sypiąca reszki złotych liści w szary mrok jesiennego zmierzchu; krwisto czerwony buk, na tle wczesnego szromu lub śniegu na górach.

Ileż materjału do obserwacji estetycznych! Oto jedne chociażby tylko pąki. Mówi o nich Ruskin [1])

---

[1]) „Spółcześni malarze."

„Przyjrzyj się gałęzi, którą trzymasz w ręku. Maleńkie wypukłości przy nasadzie liści to pąki. Liście ochraniają je przez całe lato, niby dzieciątko ułożone w kołysce. Z końcem lata liście obumierają i młodziutki pąk wystawiony na ostre działanie zimy przygotowuje się do odrodzenia i nowego życia z wiosną.“ A oto słowami innego autora. [1]) „Lubię pąki. Wielu z was przechodzi o przedwiośnie przez ogród lub las i widzi jedynie nagie gałęzie. Wydają mu się ubogie i brzydkie. Tęskni za zielenią, za barwnym kwieciem i dopiero wówczas zachwycą go drzewa lub krzewy, kiedy ujrzy ich linje pokryte liśćmi. Ja zaś lubię pąki — zwiastuny wiosny. Małe z nich, niepozorne istotki, a jednak jakiż świat tajemniczy kryją w sobie. Zamknięte szczelnie i stulone prawie, jak poczwarka motyla przesypiają ostrą zimę. Lecz gdy nadchodzi ich dzień, zaczynają nabrzmiewać i rosnąć. Dzień po dniu odchylają się łuski, a małe wątłe listeczki wyzwalają się, rwąc się do światła, do powietrza. Czy widzieliście kiedy małe pisklęta dopiero co wyklute z jajka? Albo kurczątko? Skóra ich pełna zmarszczek o nikłej barwie, a miękki, niewymownie delikatny puch pokrywa ich ciało. Takie delikatne są właśnie i pierwsze listki. Stulone i pomarszczone jak piąstki nowonarodzonego dziecięcia; rozchylają się jednak, rosną szybko, rozwijają się, codzień inaczej wyglądają. Lubię ten rozwój i ten wzrost, te dziwne historje, które odgrywają się w stulonych pąkach.“

Ileż piękna i radości uchodzi nam w życiu tylko dlatego, że oczy nasze nie otwarły się na cuda przyrody?“

Zdaje się, że zanim dziecko zdolne będzie odczuć

---

[1]) „Kind u. Kunst.“

piękno krajobrazu, najłatwiej i najskuteczniej będzie kształcić jego wrażliwość na piękno na kwiatach. Esteta niemiecki Lichtwark, zastanawiając się nad rozwojem zmysłu barwy u człowieka, twierdzi, że działało na nas przedewszystkim barwiste upierzenie upolowanego ptaka, potem łuski ryb i skrzydła owadów, wreszcie oko ludzkie spoczęło z zadowoleniem na kwiatach. Wieki jednak przeszły zanim człowiek uprawiać zaczął kwitnące rośliny dla zadowolenia estetycznego, a jeszcze dłużej trwało, zanim usiłował w szatach swych godowych naśladować ich barwę. Porównanie z lilją w polu, która stoi wspanialej przystrojona od króla Salomona w całym jego przepychu jest nietylko cudownym obrazem, ale i świadectwem uświadomienia w tym kierunku.

Mimo przepychu i wspaniałości przeróżnych odmian kwiatów ogrodowych stwierdzić możemy, że dla oka, które kształcić chcemy estetycznie, bogatszy materjał stanowią dzikie kwiaty. [1]) One to przedewszystkim uosabiają wdzięk i urok przyrody. Temu, kto obserwuje dzikie kwiaty w przyrodzie, odkryją się tysiączne ich uroki, a w rozwoju jego poczucia estetycznego, odegrają te skromne istoty taką samą rolę, jaką odegrały niegdyś w dziejach ludzkości.

Japończyk jest namiętnym wielbicielem przyrody, z niezmordowaną gorliwością śledzi jej rozwój, podpatruje tajemnice, uważa na każdą zmianę jej widoku i nastroju. Smak artystyczny uważany jest w Japonji za cechę nietylko wrodzoną, ale i dającą się rozwinąć i wykształcić. Kształcenie estetyczne dzieci rozpoczynają tam od sztuki układania kwiatów i traw. W wyborze kwiatów i układzie pozostawioną im jest

---

[1]) Lichwark „Wilde Blumen.“

swoboda, ale umiejętny i troskliwy kierunek zwraca ich uwagę na to, jakie zestawienie jest piękne, a jakie brzydkie, na czym polega smak i gust w doborze barw, kształtów. Sztuka układania kwiatów z gustem jest w Japonji nieledwie tak cenioną jak muzyka i malarstwo. Kto chce ją posiąść musi jej poświęcić tyle czasu i pracy, co każdej innej gałęzi sztuki. Układ kwiatów zasadza się tam na prostocie, naturalności i swobodzie, a uwzględnia przedewszystkim odczucie piękna pojedyńczego kwiatu. Japończyk jest mistrzem w dekoracyjnym zastosowaniu kwiatów, liści, ptaków; mistrzem, któremu nie łatwo sprosta ktokolwiek pod względem prawdy, jasności, rysunku, delikatności odczucia.

Wracając do nas, czyż nie należałoby zwrócić uwagę na to, że nasze dzieci wiejskie tradycyjnie układają bławatki w tak szpetny sposób, iż ściśnięte główki kwiatów, zatracają cały ich kształt, wyraz, wdzięk polny? I na to, że mieszkańcy okolic podmiejskich, wracają z zakupów warszawskich obładowani olbrzymiemi bukietami farbowanych ohydnie traw i sztucznych kwiatów, ozdabiając niemi swe izby, gdy tuż obok mają na zawołanie przepych kwiatów leśnych i polnych, odtrącanych z pogardą, jako zielsko?

W przedmowie do słynnego amerykańskiego podręcznika wychowania artystycznego Pranga [1]) czytamy między innemi: „Nauczyciel, a dodajmy od siebie i wychowawca, musi się zagłębiać w piękno przyrody, musi obserwować drzewo i niebo, kwiaty i owoce, oświetlenie i barwy — w celach czysto estetycznych i tendencyjnie ze względu na dobro dziecka.“ A dalej znajdujemy tam dużo wzorów takich pogadanek, czy

[1]) Prang „Künstlerische Erziehung.“

lekcji, budzących u dzieci, poczucie piękna w przyrodzie dużo wskazówek i uwag cennych. Więc cały szereg ćwiczeń, których celem jest kształcenie poczucia barwy, popartych odpowiedniemi pogadankami i opowiadaniami. „Dzieci uczą się widzieć barwę wszędzie. Same szukają barw, odczuwają ich działanie. Doznają przyjemności i radości na widok barwy, kiedy przyglądają się niebu rankiem i wieczorem, tęczy, koronom kwiatów, upierzeniu ptaków, skrzydłom owadów, łuskom ryb, motylom! Zadaniem nauczyciela nie ma tu być jakiś wykład teorji barw, lecz zwrócenie uwagi dziecka na piękno barwy. Po barwach zasadniczych przychodzi kolej na odcienie i odmiany, na połączenia barw. Tak rozpoczęta nauka pogłębia się coraz bardziej przy lekcjach rysunku i malowania, opartych na dokładnej obserwacji przyrody. Dzieci obserwują więc nietylko już zieleń i kwiaty, lecz i obnażone drzewa, śnieżne pola, lśniącą powłoką lodową rzeki, blady błękit zimowego nieba, grę barw zachodu. Uczy się je patrzeć na zmiany, jakie z wiosną zachodzą w drzewach. Więc patrzą jak nabrzmiewają brunatne gałęzie i czerwienią się sokami jak rozchylają się pąki. A dalej obserwują układ gałęzi, osadę liści, kierunek linji i podział płaszczyzn. Mimo wszelkie zmiany należne od pór roku, pozostaje w drzewie niezmiennym układ pnia i gałęzi stanowiący charakterystyczną budowę drzewa, mówiący nam o jego gatunku, o indywidualności, o warunkach życiowych, w których wzrosło, o trudnościach z jakiemi walczyło. I oto dochodzimy do odczucia takiego przepięknego artystycznego opisu drzewa: „Po niedosięgłych żlebach, po niedostępnych dolinach, bytują jeszcze postacie drzewa, które wiekową walką wbiły zaciekłe korzenie w opokę i zagarnąwszy szerokim ich splotem ogromne przestrzenie ziemi pod siebie, siedzą

twardo i niewzruszenie, nie dając się potędze halnego wiatru, ani naporowi przylatujących z zachodu naremnic.

W charakterze smreka jest jakiś układ archaiczny, jakiś hieratyzm dawnych posągów i obrazów, jakaś indywidualna zależność od siły zewnętrznej. Smrek jest smutny, senny, wyczekujący, jak gdyby nadsłuchiwał, jak gdyby czegoś w milczeniu się spodziewał. Ma on jedną chwilę radosną, kiedy na ciemnych obwisłych strzępach jego cetyny, zakwitają purpurowe, pachnące, tryskające żywicą młode szyszki. Chwila to dziwna, w której smrek przypomina twarz zawsze smutną i ponurą, na której na mgnienie wybłyska uśmiech radosny i jasny. Smrek jest jak szary tłum ludu, w którym oko niewprawne nie dopatruje się osobowości jednostek. Ale kto żyje ze smrekiem i z ludem, ten wie, ile indywidualności charakteru i wyrazu kryje jednolity i jednokształtny na pozór tłum, ubrany w jednakie sukmany i jednaką zieleń cetyny.“ [1])

Poeta niemiecki Reiner Maria Rieke opowiada o małych dzieciach, które żyły samotnie w lesie, podobnie małym zwierzątkom, oddane bezświadomie i niewinnie współżyciu z wszystkiemi tworami przyrody. A potem skończyło się dzieciństwo sielskie, anielskie i przyszedł na nie okres młodości górnej i chmurnej, ten samotny, melancholją przepojony okres dojrzewania fizycznego, w którym młodzieniec lub dziewczyna czują się niewymownie samotni, niewymownie opuszczeni, czują, że zjawiska i rzeczy przyrody *już*, a ludzie *jeszcze* nie biorą udziału w ich życiu...

I w końcu układa się jakoś wszystko. Jedni re-

---

[1]) Stanisław Witkiewicz.

zygnują i idą do ludzi, aby dzielić z nimi ich pracę i troski, aby pomagać, pożytek przynosić, służyć sprawie i życiu. A inni, którzy oderwać się nie mogą od przyrody, posiadanej niegdyś, próbują zbliżyć się do niej nanowo z kapitałem nagromadzonej wiedzy i żyją w niej teraz świadomie tak, jak żyli bezświadomie w czasach dzieciństwa. Ci ostatni—to artyści. A do słów poety dodaje słów kilka nauczyciel i wychowawca: „Czyż jednak nie jest naszym obowiązkiem w każdym powierzonym nam dziecku, przedewszystkim zaś w tych, które kiedyś zrezygnują i pójdą do ludzi, aby dzielić z niemi ich pracę i cierpienia, obudzić coś z artysty, to coś, co we wszystkich nas drzemie. Czy nie mamy próbować dopomóc i im do odnalezienia w przyrodzie, która dziś wydaje im się obcą, tego węzła, co czyni, że człowiek, czując swą jedność z przyrodą, nie dławi się już smutkiem swej samotności?“

Janina Mortkowiczowa.

Rzut oka na szkolnictwo w Galicji.

Historja szkolnictwa galicyjskiego wogóle a w szczególności szkolnictwa ludowego, to właściwie historja dwuch prądów, zmagających się na polu *tamowania* z jednej strony, a szerzenie oświaty ludowej z drugiej strony.

Jeden z nich, będący wyrazem stronnictwa konserwatywno-klerykalnego, stojąc na stanowisku ściśle klasowym, upatruje w szerzeniu oświaty na szerokie masy ludowe, niebezpieczeństwo dla dalszego utrzymania się w górnych, a wygodnych sferach wybrańców narodu, pozostających do reszty w stosunku pana do niewolników.

Temu jednak starają się przeszkodzić wszelkiemi siłami *początkowo* poszczególne jednostki, później całe stronnictwo stojące na grucie *szczerze* demokratycznym, a upatrujące w oświeceniu warstw ludowych główne etapy do podniesienia bytu narodu tak materjalnego jak i moralnego.

Dokąd sejm polski w Galicji był niemal jednolitym (pod względem klasowym), a chłop wybrany przez starostę zasiadał w nim jakby dla dekoracji, trzymając zawsze nizko czapkę przed panem, istniał błogi spokój.

Jednakże z chwilą, kiedy do sejmu dostały się jednostki o przekonaniach *szczerze demokratycznych*,

a w miejsce chłopa dawniejszego wszedł chłop zbliżony do człowieka kulturalnego, walka dwuch prądów wzmogła się.

Błogi stan bezoświatowy musiał coraz więcej ustępować ciężko, ale wytrwale zdobywanym placówkom kulturalnym i oświatowym.

Ze stronnictwa konserwatywnego odzywają się tedy rozpaczliwe głosy (przez usta poważnych polityków: stojących na czele instytucji naukowych, profesorów), domagające się *wstrzymania ruchu oświatowego*.

„Oświata ludowa, to tworzenie malkontentów, to dążenie do wytworzenia najnieszczęśliwszego z proletarjatów.

Z oświatą budzą się wyższe aspiracje, pociągające za sobą niechęć do stanu włościańskiego. *Od malkontentyzmu do proroctwa o nowym ustroju społecznym jest bardzo niedaleko. Nawet stypendja dla biednej młodzieży włościańskiej nie powinny istnieć, gdyż wyważają jednostki z ich środowiska, przez dążenie do wyższych studjów.*“

Na te głosy odpowiadają protestem jednostki wychodzące z zasady, że tylko przez oświatę, przez rozszerzenie horyzontów myślowych *całego narodu*, możliwym jest odrodzenie. Stargać pęta ciemnoty, a drogami nauki i wiedzy prowadzić lud do lepszej przyszłości; oto ich program.

Taki stan walki trwa od pierwszej chwili, kiedy sejm objął opiekę nad szkołami niemal do dzisiaj. Mimo to jednak prąd oświatowy przełamuje trudności i jakkolwiek powoli, zatacza on coraz szersze kręgi. Jeżeli dzisiejszą Galicję porównamy pod względem szkolnictwa z Galicją przed czterdziestu laty, to skonstatujemy, że tak pod względem ilościowym jak i jakościowym znacznie się podniosła. Jednakże gdybyśmy szkolnictwo galicyjskie mierzyli nietylko miarą

europejskiego, ale szkolnictwa krajów austrjackich, to niestety musimy skonstatować, że Galicja z wyjątkiem dwuch małych krajów jak Vorarlberg i Gorycja z Gradyską, najniższe miejsce pod względem szkolnictwa zajmuje.

Wedle spisu ludności z 31 grudnia 1900 r. ogólna liczba mieszkańców Galicji wynosiła 7,315,939.

Pod względem terytorjalnym Galicja podzielona jest jak wiadomo na 6.243 gmin, te zaś podzielone są na 81 okręgów szkolnych.

Stosunek szkół do ogólnej liczby ludności, jako też poszczególnych gmin, tak pod względem ilościowym jak i rozmieszczenia terytorjalnego uwidocznia nam poniżej przytoczone zestawienie:

Ogólna liczba mieszkańców Galicji wedle spisu z d. 31 grudnia 1900 r.	Ogólna liczba szkół ludowych		Ogólna liczba gmin	Ogólna liczba gmin bez szkół	Ludność gmin bez szkół	Jedna szkoła na ilość mieszkańców	Jedna szkoła przypada na km²	Ogólna liczba szkół prywatnych
	5035							
	czynnych	nieczynnych						
7.315.939	4845	190	6243	625	293.490	1827	19·6	231

Widzimy zatem z powyższych zestawień, że na 6.243 gmin zostawały 1208 gmin bez szkół, ale liczbę tę zmniejsza 231 szkół prywatnych, w których skład wchodzi 59 szkół klasztornych, 135 wyznaniowych, 37 z prywatnych funduszów utrzymywanych; jako też fakt, że do jednej szkoły chodzą dzieci z kilku gmin poblizkich. Jednakże takich gmin, które są w zupełnym

odosobnieniu od innych, a do których nawet nikły promień oświaty, obejmującej naukę czytania i pisania nie wnika, jest wedle sprawozdania [1]) Rady szkolnej krajowej z r. 1907/8 625 gmin, a ludność tych gmin wynosi 293.490.

Ze względu na rozmieszczenie szkół pod względem terytorjalnym przypada przeciętnie *jedna szkoła na 19.6 km², a 1827 mieszkańców.*

Zaznaczyć tu musimy, że rozmieszczenie to jest jednak w samej rzeczy bardzo nierównomierne i że w niektórych miejscowościach gminy, zaopatrzone w szkoły, są stosunkowo dość blizko siebie, gdy tymczasem wielkie przestrzenie pozostają bez szkół.

Pod względem zakresu materjału naukowego, dzielą się szkoły galicyjskie na typy *miejskie* i *wiejskie.* Dwa te typy szkół różnią się od siebie tak ilością jak i jakością materjału.

Szkoły typu miejskiego uwzględniają więcej wykształcenie ogólne, wiejskiego ograniczają się niemal tylko do samej nauki czytania i pisania, a szkół takich o obniżonym stopniu nauki jest w Galicji na ogólną liczbę 4.845 aż 4.439—zaś tylko 406 są typu miejskiego.

Jeszcze smutniej przedstawia się szkolnictwo galicyjskie ze względu na organizację.

Szkół *jednoklasowych*, t. j. takich, do których dziatwa uczęszcza od 6 — 12 r. życia, powtarzając ciągle ten sam materjał jest ogółem 3073, dwuklasowych 1158, a pozostałych 611 szkół obejmuje szkoły 3, 4, 5, 6 i 7 klasowe.

Zaznaczyć tu jeszcze należy, że na 5035 szkół wogóle stoi 190 szkół odłogiem, z których dzieci w 189

---

[1]) Nowszego dotąd nie wydano.

wypadkach z braku budynku, a w jednym wypadku z powodu braku nauczyciela korzystać nie mogą.

Uwagi godnym jest także fakt, że na 4845 szkół jest 4453 mieszanych, w których wspólnie, już też w oddzielnych klasach nauka chłopców i dziewcząt się odbywa. A więc koedukacja, przeciw której się sfery decydujące w szkolnictwie też zastrzegają, odbywa się w ogromnej przewadze. (Co my zresztą za dodatni objaw uważamy).

Ze względu na język wykładowy jest: z językiem wykładowym polskim 2667 szkół, z ruskim 2343, *z niemieckim 25*, nie wliczając w to 231 szkół prywatnych, z których 134 ma język wykładowy polski, 5 ruski, a *91 niemiecki.*

Oto w zestawieniu, przedstawiają się nam powyższe cyfry następująco. Podział szkół ludowych ze względu na:

organizacja							typy		płeć			język wykładowy		
wydziałowych	jednoklasowych	dwuklasow.	trzyklasow.	czteroklas.	pięcioklas.	sześcioklas	miejskiego	wiejskiego	męskich	żeńskich	mieszanych	polski	ruski	niemiecki
83	3.073	1.158	24	328	128	51	406	4.439	198	194	4453	2667	2343	25

Cyfry, dotyczące języka wykładowego, obejmują także 190 szkół nieczynnych.

Co zaś dotyczy drugiego czynnika składowego szkolnictwa, jakim jest dziatwa obowiązana do nauki

szkolnej, podaje nam sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej następujące dane:

Do szkół ludowych zapisało się w roku szkolnym 1907/8 946.689 dzieci, z tych jednak 41.952 zapisanych nie uczęszczało do szkoły.

Jest wprawdzie w Galicji przymus szkolny, ale niestety jużto ze względu na opieszałość władz wykonawczych, już też z powodu ciemnoty rodziców frekwencja szkolna jest słabą. Ważnym powodem jest tu też czynnik gospodarczo-domowy. Tak bowiem dziewczęta jak i chłopcy są rodzicom pomocni w uprawianiu roli i w ogóle przy zajęciach gospodarskich. W innych krajach, jak Szwajcarja, czas wakacyjny obejmuje właśnie te pory roku, w których praca w około uprawy roli jest najintensywniejszą. A więc na wiosnę i w jesieni. U nas czas wakacyjny przypada wprawdzie na czas żniw, ale gdy przychodzą zbiory późniejsze jak kartofle i t. p. dziatwa rozpoczyna naukę szkolną. Na wiosnę są dzieci również potrzebne do pomocy przy uprawie roli i ze znaczną tylko ofiarą materjalną ze strony rodziców mogą do szkoły uczęszczać. Chęć przekupienia odnośnego nauczyciela albo wprowadzanie w błąd lekarza celem osiągnięcia świadectwa lekarskiego, uwalniającego ucznia od nauki, jest na porządku dziennym.

Można sobie wyobrazić, jakie nadużycia w tym kierunku się dziać mogą. To też liczba dzieci, *rzekomo* nierozwiniętych umysłowo albo fizycznie ułomnych, wynosi w Galicji 23.181.

Że kontrola w tym kierunku nie ma miejsca, a właściwie nie jest pożądaną, świadczy najlepiej fakt że *dla normalnie rozwiniętych dzieci w liczbie 147.706* niema szkół.

Pocóż zatym by się przydała owa kontrola, lub w ogóle wykonywanie przymusu szkolnego.

Myliłby się, ktoby myślał, że brak szkół tylko po gminach prowincjonalnych ma miejsce. Oto we Lwowie doszło do tego, że około 1500 dzieci, nie mając pomieszczenia w szkołach, pobiera tak zwaną naukę popołudniową, t. zn. wchodzi bezpośrednio o godzinie pierwszej względnie 12-ej do klasy, którą wypełniało przed południem *cztery lub pięć godzin* 50 albo i więcej dzieci.

Tu już o przymusie szkolnym niema mowy, raczej byłoby do życzenia usunięcia dzieci ze szkoły, a nie przymusowe wciąganie ich do niej.

To też ciekawy objaw można było w ostatnich latach zaobserwować a mianowicie: w r. 1905/6 wynosił przyrost dziatwy szkolnej we Lwowie 887 dzieci więcej jak w roku szkolnym 1904/5. W następnych zaś latach zniżał się systematycznie aż doszedł w r. 1907/8 *do liczby 466*. Zaś w r. 1908/9 *zniżył się przyrost zapisanych do szkół dzieci we Lwowie do liczby 124*.

Fakt ten jest wytłumaczalnym, jeśli zaznaczymy, że rodzice z największą a słuszną niechęcią do nauki popołudniowej w powyższych warunkach się odnoszą. Jestto zarazem także objaw bierności i obojętności naszego społeczeństwa dla celów oświatowych.

Frekwencja dziatwy szkolnej w stosunku do zapisanej a nieuczęszczającej, tudzież do tej, która nie ma sposobności uczenia się czytania i pisania, przedstawia się następująco:

(patrz tablicę na str. 448)

Liczby powyższe obejmują dzieci tylko tych gmin, które należą do zakresu szkół ludowych czynnych. Oprócz tego *nie pobierały żadnej nauki dzieci tych gmin, które*

Ogólna liczba dzieci w wieku szkolnym od 6—12 lat i ich frekwencja w szkołach ludowych za r. 1907/8.

Ogólna liczba dzieci od 6—12 lat zapisanych na naukę codzienną		Do typu miejskiego uczęszczało		Do szkół typu wiejskiego uczęszczało		Z pomiędzy zapisanych wcale nie uczęszczało		Z powodu ułomności cielesnych lub niedostatecznego rozwoju umysłowego nie pobierało nauki ani w domu, ani w szkole		Liczba dzieci normalnie rozwiniętych, a nie pobierających nauki ani szkolnej, ani domowej		Uczyło się w domu:		Uczyło się prywatnie:	
chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew.	chłop.	dziew	chłop.	dziew.
482.615	464.074	85.719	94.047	375.644	349.327	21.252	20.700	11.287	11.894	71.838	75.868	2.937	2.980	14.000	12.910
946.689		179.766		724.971		41.952		23.181		147.706		5.917		26.910	

należą do zakresu wykazanych powyżej 190 szkół nieczynnych oraz dzieci tych 625 gmin, które szkół jeszcze nie posiadają.

Łatwo sobie wyobrazić, że wobec takiego stanu rzeczy tysiące i setki tysięcy dzieci niema pomieszczenia w szkołach.

To też Galicja dzisiaj jak ongiś przed czterdziestu laty wykazuje przerażającą liczbę około 4.000.000 analfabetów, czyli wedle wiadomości statystycznych prof. Dr. Pilata z r. 1902—67.74%.

Ilość analfabetów wyda nam się zupełnie uzasadnioną, jeśli uwzględnimy, iż oprócz 41.952 zapisanych, a nie uczęszczających do szkoły i 23.181 nierozwiniętych umysłowo i fizycznie ułomnych jest *jeszcze 147.706 dzieci normalnych, nie mających możności pobierania nauki ani w domu ani w szkole.*

Z dzieci zaś uczących się rzekomo w domu w liczbie 5917 również znaczna liczba nie pobiera nauk wcale. Są to bowiem znane wykręty rodziców przed szkołą.

Gdybyśmy tu jeszcze dodali ilość dzieci tych gmin, które wcale szkół nie mają, toby powyższa liczba analfabetów, stosunkowo małą nam się wydawać mogła.

Wymowne te liczby nie potrzebują komentarzy— są one bolesnym, a zarazem głównym wskazaniem tych wszystkich, którzy już to z obojętności, już to ze złej woli z całym spokojem stan taki tolerują. Dzisiaj w wieku XX, gdzie wszystkie niemal narody zrozumiały, że oświata ludowa jest najpewniejszą dźwignią dla zdrowego rozwoju narodu, kiedy poszczególne kraje idą ze sobą w zawody o lepsze na polu szkolnictwa, Galicja wykazuje największy stan zacofania. Natomiast na nutę wychowania narodowego, śpiewa się nieustannie. W faktach jednak, w świetle cyfr, oświata

ludowa kierowana przez sejm polski, pozostaje w rażącym zastoju.

Największą zaporę w rozwoju szkolnictwa stanowi brak budynków szkolnych, który się nie tylko nie zmniejsza, ale znacznie powiększa.

Stare i zmurszałe budynki szkolne z każdym niemal rokiem odpadają w znacznej liczbie. Wystarczy powiedzieć, że w przeciągu 4 ostatnich lat odpadło jako niemożliwych do użytku 242 budynków. Wedle statystyki z roku 1907/8 na ogólną liczbę 4.828 budynków było donajętych lub wynajętych 1.655 budynków. Wspomnę tu jeszcze, że są budynki, które już wiek cały na barkach noszą. Można też sobie łatwo wyobrazić, jakie warunki hygieniczne panują tak w starych, jak wynajętych budynkach. Ale na taki luksus jak hygiena wogóle mało się u nas zwraca uwagi.

Ponadto wszystko Ustawa Rady Szkolnej Krajowej przeznacza na każdego stałego nauczyciela *70 dzieci w miejskich, a 80 w wiejskich szkołach.*

A więc w jednej klasie zbierają się dzieci w liczbie 70 lub 80; jak mrowie stłoczone wyglądą sala napełniona dziećmi.

Na szczęście wynajęte i donajęte budynki, nie będąc na ten cel przeznaczone, nie mogą w owych ciasnych pokojach tyle dzieci pomieścić i z natury rzeczy przypada mniej na jedną klasę, ale często zdarza się, że nauczyciel uczy jeden oddział rano, a drugi popołudniu.

Są też aż nader często wypadki, że się nauka szkolna dla pewnych oddziałów *co drugi dzień odbywa.*

W nowych zaś budynkach szkolnych, gdzie sale obliczone są na 80 dzieci, liczba tychże dochodzi dość często *do 100 i 120.*

Nie potrzeba nato nauczyciela, nie potrzeba znać zasad pedagogji, aby sobie wyobrazić, że w takich warunkach *nauka prawidłowo odbywać się nie może.*

To też o wykonaniu nawet prymitywnych zasad pedagogicznych mowy tu być nie może, i wielką część istniejących szkół czynnych, należałoby zaliczyć do owych 190 nieczynnych, albo stworzyć dla nich pośrednią rubrykę—*małoczynnych.*

Adolfina Gorzycka.

Lekcja o sonecie.

SONET.

Do sonetu.

Mały, skromny fijołku, łąk pieszczony kwiecie,
Motylu, co ci skrzydła złociła natura,
Kolibrze w szmaragdowe przystrojony pióra,
Świętojański robaczku,—polotny Sonecie!
  Nieznany starożytnym, średnich wieków dziecię
Gdy Europę ciemnoty otaczała chmura,
Tyś pierwszy obudzony harfą Trubadura,
Nowej poezji dźwięki rozgłosił po świecie.
  Petrark śpiewne twe strofy odział szatą nową,
Gdy nad brzegami Sorgi, muza jego wzniosła,
Wybrała cię do Laury za miłości posła.
  Lubił cię stary Szekspir, wieszcz z myślącą głową,
I nasz wielki Mickiewicz, co śród twego rymu
Rozsypał djamenty, na ruinach Krymu!

(*Konstanty Gaszyński*).

W czasach bardzo odległych poeci, układając różne strofy i ich kombinacje, dążyli do ujęcia utworów poetyckich w pewne stałe formy wersyfikacyjne, lecz usiłowania te dopiero w wiekach średnich dały się uskutecznić, dzięki współzawodnictwu Trubadurów prowańsalskich, ubiegających się o palmę pierwszeństwa na popisach poetyckich, zwanych *„Igrzyskami kwiatowewi,“* na których zwycięzca w nagrodę otrzymywał

kwiatek z rąk tak zwanej „Damy wyboru swego serca.“

W tym celu poeci całą swą umiejętność wysilali na to, aby nawzajem prześcignąć i zaćmić. Dlatego też z biegiem czasu utwory poetyckie przybierają coraz kunsztowniejszą postać, kapryśniejszą budowę, a rymowanie jest tak misterne i bogate, że łącząc w jednokształt poszczególne wiersze i zwrotki, tworzy doskonałą harmonijną całość. Wskutek tej szlachetnej rywalizacji poetów, w tym czasie powstają przeróżne kombinacje rymów i zwrotek, wytwarzając mnóstwo odmian, posiadających określoną formę z ustaloną liczbą wierszy i zwrotek, czyli stałe formy wersyfikacyjne. Formy te z czasem przeszły do poezji nowożytnej i tu uzyskały prawo obywatelstwa. Odmiany te jednak więcej stosują się do formy, niż do treści. W treści zaś ówczesnej liryki znajdujemy mniejszą rozmaitość.

A teraz wróćmy do przytoczonego utworu. Utwór ten, jak widzimy, niewielki, bo składa się zaledwie z czternastu wierszy, podzielony na cztery zwrotki, z których dwie pierwsze są czterowierszowe, dwie ostatnie — trójwierszowe. Pod względem rymowania pierwsza wiąże się z drugą, a trzecia z czwartą w sposób następujący:

Zwrotka I	*a* *b* *b* *a*
Zwrotka II	*a* *b* *b* *a*
Zwrotka III	*c* *d* *d*

Zwrotka IV — *c* *d* *d*

Otóż utwór, składający się z czternastu wierszy, podzielony na cztery zwrotki, z których pierwsze dwie czterowierszowe, a ostatnie dwie trójwierszowe, rymują się w sposób wyżej wskazany, nazywa się *sonetem*.

O ile w pierwszych dwuch zwrotkach sonetu obowiązuje wskazana zasada rymowania, o tyle w dwuch ostatnich jest dozwolona pewna dowolność (fantazja), naprzykład:

1) Zwrotka III — *a* *b* *a*
Zwrotka IV — *b* *c* *c*

2) Zwrotka III — *a* *b* *c*
Zwrotka IV — *a* *b* *c*

3) Zwrotka III — *a* *b* *a*
Zwrotka IV — *b* *a* *b*

4) Zwrotka III — *a* *b* *c*
Zwrotka IV — *c* *b* *a*

Sonet, jako ściśle określona forma stroficzna, ze względu na szczupłe swoje rozmiary, posiada przedzi-

wną śpiewność. Pochodzi to stąd, że przez pierwotnych swych twórców łączony był z muzyką i stanowił treść pieśni Trubadurów i Truwerów.

W sonecie również obowiązuje średniówka, która, przyczyniając się do podniesienia rytmiczności, pozwala robić przestanki logiczne w deklamacji.

W wierszach 11-zgłoskowych przypada ona zwykle po piątej, a w 13-zgłoskowych wierszach po siódmej zgłosce, np.

1) wiersze 11-zgłoskowe:

Nie przez pochlebstwo || ani złote dary,
Jako te lata || zwykły teraźniejsze,
Ale przez cnotę || na miejsce ważniejsze
Godzisz Wapowski || jako zwyczaj stary.

(*Jan Kochanowski*).

2) wiersze 13-zgłoskowe:

Mały, skromny fijołku ||, łąk pieszczony kwiecie,
Motylu, co ci skrzydła || złociła natura,
Kolibrze w szmaragdowe || przystrojony pióra,
Świętojański robaczku || polotny Sonecie!

(*Konstanty Gaszyński*).

Dotąd poznaliśmy tylko budowę sonetu; a teraz zastanówmy się nad jego treścią. Otóż w tym małym utworze poeta zamknął jego historję.

Pierwsza zwrotka stanowi niejako wstęp, w którym drobną postać sonetu pod względem rozmiaru, lecz nader bogatą i kunsztowną formę pod względem kombinacji wersyfikacyjnych, poeta porównywa z równie drobnemi istotami, lecz i również bogato wyposażonemi przez naturę jako „motyl,“ “koliber,“ „robaczek świętojański.“

W drugiej zwrotce poeta kreśli czas powstania sonetu i okoliczności, w jakich ta forma poetycka przyszła na świat. Mówi właśnie o tym, o czym już wspominałem we wstępie t. j., że forma ta nieznaną

była starożytnym, a powstała dopiero w wiekach średnich, najpierw w Prowancji i uprawianą była przez Trubadurów. Z Prowancji z biegiem czasu przeszła do Włoch, znalazłszy godnych naśladowców w Sycylijskich Truwerach, którzy wędrując po świecie rozpowszechniali ten nowy rodzaj poezji.

W trzeciej zwrotce mówi poeta, że Petrarka (poeta włoski, żył w wieku XIV) nie tylko udoskonalił jego formę, ale zarzuciwszy „zapleśniałą łacinę,“ język ojczysty (włoski) do życia i czynu powołał. Petrarka mieszkał jakiś czas nad brzegami Sorgi w Wokluzie (zamknięta dolina) i tam pisywał sonety treści miłosnej. Przedmiotem jego pieśni była Laura de Sade, dama awinjońska. Uwielbiał ją żywą, a opłakiwał umarłą. Uczucie swoje do niej poeta zamknął w 317 sonetach (przeczytać sonet 269).

W ostatniej zwrotce wskazuje nam największych poetów świata, Szekspira (przeczytać sonet z „Romeo i Julji“) i Mickiewicza, którzy również uprawiali ten rodzaj poezji.

Rozpatrzywszy wyżej przytoczony sonet pod względem formy i treści, dowiedzieliśmy się, że ojczyzną sonetu jest Prowancja, że stąd z czasem przeniósł się do Włoch, gdzie Petrarka udoskonalił jego formę i odział nową szatą, że z biegiem czasu przeszedł do literatury nowożytnej.

Teraz z kolei rzeczy wypada słów kilka powiedzieć, jaką drogą sonet przyszedł do nas, kto go pierwszy wprowadził do kultury polskiej.

Otóż Jan Kochanowski w wieku szesnastym z innemi formami poetyckiemi przyswoił literaturze polskiej i sonet. Lecz formy tej nie uprawiano, gdyż naród polski, będąc rycerskim, a przytym rubasznym, nie miał pociągu do wytworniejszych form poezji, której treścią były tkliwe myśli i tęskne dumania.

Z wielką też ostrożnością Kochanowski te nowe formy poetyckie, dotąd u nas nieznane, rodakom podsuwał. To też dziwić się nie należy, że u Kochanowskiego spotykamy tylko trzy sonety i to dwa we fraszkach, a jeden, treści poważniejszej—„Do Stanisława“—w pośród pieśni (należy przeczytać powyższy sonet „Do Stanisława.“)

Oprócz Kochanowskiego w wieku szesnastym formę stroficzną, sonet, przyswajał literaturze polskiej jeszcze Mikołaj Sęp Szarzyński. Napisał nie wiele więcej niż Kochanowski, bo wszystkiego tylko sześć sonetów. Treść ich jest religijna lub filozoficzna; myśli smutne, zaprawne bólem. Najpiękniejszy z nich jest sonet czwarty, „O wojnie naszej, którą prowadzimy z szatanem, światem i własnym ciałem“ (należy przeczytać powyższy sonet).

Zarówno Kochanowski, jak i Szarzyński odtwarzali tylko formę sonetu, nie odzwierciadlając jego ducha, skąd też pozostali tylko naśladowcami wzorów włoskich. Dopiero w wieku XVII poeta dworak, Andrzej Morsztyn, obdarzony większą fantazją i smakiem artystycznym, więcej się zbliżał do wzorów Petrarki, nadając formie pożądaną piękność i napełniając ją właściwszą treścią (przeczytać: „Cuda miłości lub „Do trupa“).

Wiek 18 nie posiada ani jednego przedstawiciela sonetu. Zato w wieku 19-ym sonet staje się ulubioną formą poetycką nietylko wielkich romantyków, ale i współczesnych nam poetów. Stefan Garczyński pisuje sonety treści wojennej (przeczytać: „Natarcie konnicy na konnicę“ lub „Posterunek na stracenie).“ Pisał sonety Asnyk—treści filozoficznej (przeczytać: jeden sonet z cyklu „Nad głębiami“). Pisze Konopnicka, pisze Tetmajer i in. Lecz Adam Mickiewicz swoim gienjuszem doskonałość formy i treści sonetu posuwa do

zenitu, czyniąc z niego prawdziwą skarbnicę — myśli, uczuć i wrażeń (przeczytać jeden z sonetów Krymskich).

Z tego, co dotad powiedziałem o sonecie, łatwo przekonać się możemy, że w szczupłych ramach jego może być zamknięta najróżnorodniejsza treść. Ze względu jednak na mały rozmiar sonetu, treść jego musi być zwięzła, jasna i wytworna.

Sonetu jednak we właściwym jego znaczeniu, wyłącznie tylko u Petrarki szukać należy, gdyż poeta wyraża w nim swe idealne marzenia i refleksje miłosne.

Sylwester Pieczynis.

Poradnik wychowawczy.

Teatr dla dzieci.

Ze wszystkich potrzeb, jakie u nas w dziedzinie wychowania odczuwaćsię dają, uważam teatr dla dzieci za najmniej pilną. Oto jak sformułowałabym odpowiedź moją na postawione w ostatnim zeszycie „Nowych Torów“ pytanie.

Nasze dzieci są pozbawione wielu niezbędniejszych dla ich rozwoju rozrywek. W szczególności dzieci większych miast, dzieci warszawskie zaś nadewszystko, nie mają ani sposobności. ani miejsca do gier, zabaw swobodnych, sportów; wycieczki zamiejskie są jeszcze niesłychanie utrudnione, a wszystko to przy ciasnych i drogich mieszkaniach sprawia, że nietylko w szkole lecz w godzinach wypoczynku pędzą życie nieruchawe i dla ich wieku nienormalne. Uczą się siedząc i bawią siedząc. I na lekcji i w czasie odpoczynku czynną jest tylko głowa. Nie dość na tym; dla estetycznego wychowania dzieci czyni się jeszcze tak niesłychanie mało, że dużo reform przeprowadzićby należało najprzód, zanimby kwestja teatru stała się palącą. Śpiewy chóralne istnieją nie wszędzie; orkiestr szkolnych—zdaje się—nigdzie niema.

Gdy mowa o teatrze i kinematografie jako uzupełnieniu nauki poglądowej, to przypomnijmy sobie, że Warszawa niema jeszcze—czy nie ma już Ogrodu Zoologicznego, który w zagranicznych miastach stanowi dla dziatwy najmilszy cel kształcących wycieczek.

Zwiedzanie takiego ogrodu, jakiejś menażerji, różnego rodzaju wystaw jest o tyle odpowiedniejsze dla dziat-

wy młodszej, że mniej ją krępuje, i pozwala rzeczy oglądane komentować w swobodnej rozmowie, gdy wszystkie widowiska w rodzaju teatru, wymagające biernego skupienia i milczącej kontemplacji w każdym razie męczą i wyczerpują umysł. Z tego powodu dla małych dzieci teatr wcale pożądanym nie jest, a starsze powyżej lat 10-ciu powinnyby tylko bardzo rzadko na widowiska teatralne uczęszczać. Wrażenie takie doznane raz lub co najwyżej parę razy do roku pozostawiłoby głębsze i trwalsze ślady w wyobraźni dziecka, a zarazem nie narażałoby go na ujemne wpływy częstego podniecenia i naprężenia nerwowego. O ile jednak przyjmiemy taką normę, jasną staje się rzeczą, że osobny teatr dla dzieci jako instytucja wychowawcza, utrzymaćby się nie mógł, a nawet okazałby się zupełnie zbytecznym. W znacznej mierze to samo co o dzieciach powtórzyć można i o młodzieży szkolnej. I dla niej bardziej pożądane są rozrywki ruchliwsze, a zarazem mniej bierne, zostawiające pole do pomysłowości i inicjatywy. I dla jednych i dla drugich lepiej jest, gdy się bawią, niż gdy są zabawiane.

Jednakże w miarę wieku niezbędne są pewne modyfikacje. Młodzież szkolna już się interesuje sztuką, literaturą, poezją, zaczyna rozumieć artystyczne piękno i może żywiej odczuwa je niż dorośli. I tu należy unikać przesytu, ale stąd nie wynika, by potrzebnym był ścisły post.

Czyż jednak dla dorastającej młodzieży trzeba koniecznie stwarzać osobną literaturę dramatyczną i osobny repertuar? Czyż nie wystarczy czynić pewien wybór w repertuarze ogólnym?

Prawda, że sztuki odpowiadające wymaganiom artystycznym, a nie nastręczające zarzutów pod względem pedagogicznym są rzadkie; ale również rzadkie powinny być widowiska teatralne w życiu młodzieży szkolnej. Zrywając z nudnym i anty-artystycznym dydaktyzmem, możnaby śmiało prowadzić młodzież nietylko na wszystkie sztuki klasycznego repertuaru, na dramaty i tragedje Szekspira, Szyllera, Słowackiego, ale i na każdą sztukę nowszą o poetyckiej lub literackiej wartości, o ile nie jest warjantem zagadnienia o trójkącie małżeńskim, obrazem rozkładu obyczajowego, lub komfliktem psychologji kabaretowej. Dzieła Wyspiańskiego powinnaby młodzież nasza poznawać na

scenie. Nie widzę, dlaczego nie mianoby jej pokazać „*Wielkiego Fryderyka*“ *Nowaczyńskiego*, choć naturalnie nie polecałoby się „*Cyrce Mańkowskiej*.“ Najodpowiedniejszą zasadą byłoby wybierać z dobrych rzeczy najlepsze, i tym mogłyby się zająć koła pedagogów, aby dyrekcji teatrów przedstawiać wybór tych sztuk z repertuaru ogólnego, których odegranie na przedstawieniach popołudniowych uznaje się za pożądane. Tutaj nawiasowa uwaga:

Dla czego na te przedstawienia obrano Sobotę, a nie Niedzielę? Dla znacznej większości rodzin warszawskich sobota jest dniem roboczym, a lekcje w szkołach, mianowicie w starszych klasach trwają tu i owdzie do wpół do czwartej. Młodzież, o ile chce korzystać z widowiska, musi wybierać między teatrem a obiadem, i zdobywać wychowanie estetyczne kosztem fizycznego. Dlaczego na sobotnie przedstawienie popołudniowe wybiera się sztuki wartościowe, a na niedzielne „bomby“ teatralne? Jeżeli chodzi o ludność pracującą, czyż to pewna, że ona umie odczuć talentu i czyż dla niej kultura estetyczna nie jest równie poważną potrzebą społeczną jak dla młodzieży? Tutaj należałoby korzystać z doświadczeń, które czyniono w Filharmonji. Dawniejsza dyrekcja trzymała się tej zasady, by za tanie pieniądze grać niezamożnym piosenki i walczyki, a symfonje po wysokich cenach dla bogatych. Ponieważ jednak muzykalność i majątek nie zawsze chodzą w parze, a amatorowie muzyki poważnej nie słuchali jej, bo ich nie stać na to, a amatorowie muzyki lekkiej szukali jej raczej w „Nowościach.“ Połączenie popularnych cen z poważną artystyczną wartością lepiej odpowiada nastrojowi i potrzebom publiczności.

Dziecko jako widz, a dziecko jako aktor, to kwestje zupełnie odrębne. Najmniej fortunnym pomysłem jest urządzanie przedstawień dla dzieci przez dzieci, o ile te przedstawienia nie są po prostu zabawą w koleżeńskim kółku. Dziecinni aktorzy w wielkiej publicznej sali budzą wprawdzie zachwyt ciotek i wujaszków, ale nie mogą być niczym więcej niż rozkosznie naiwnemi fuszerami. Względem młodych widzów to grzech karmić ich taką fuszerką; względem aktorów grzech jeszcze większy narażać ich na publiczne oklaski, na grzecznościowe wzmianki dziennikar-

skie łechcące próżność, podniecające blagę, a czasem nawet kabotyńską zawiść między kolegami lub koleżankami.

Przedstawienia amatorskie mają zupełnie inne, pod pewnym względem może nawet ważniejsze znaczenie pedagogiczne, niż uczęszczanie na widowiska, gdyż tu już dzieciom przypada rola czynna nie bierna. Umiejętność starannego wysławiania się, po prostu nawet porządnego mówienia—tak bardzo u nas zaniedbana a wchodząca również w skład kultury estetycznej dużo na tym zyskać może. Aby jednak osiągnąć te korzyści a uniknąć wzmiankowanych niebezpieczeństw, przedstawienia takie nie powinny mieć charakteru publicznych występów lecz koleżeńskiej zabawy, w której widzowie i publiczność stanowi jedno dobrze znajome kółko. Tu już nie chodzi o oklaski i rozgłos lecz o istotne *amatorstwo* sztuki scenicznej. Odpowiednim przybytkiem takiej dziecinnej muzy są domy prywatne i sale szkolne.

Rozumie się, że dla teatrów amatorskich nie można dobierać tego samego repertuaru, co dla widowisk popołudniowych. Z góry trzeba się pogodzić z niższą wartością artystyczną z ciaśniejszą sferą wrażeń w sztukach wystawianych przez dzieci. I w tym wypadku jednak nie podobnaby się trzymać drobiazgowej recepty podanej przez p. Jarosa. Konieczność morału, zakaz przedstawiania typów ujemnych, uosobiających wady, stoi w sprzeczności z żądaniem, by nie malować postaci sztucznych, lecz jaknajnaturalniejsze, a wreszcie, by urozmaicać tematy i ustrzec się banalności. Albo wyrzekniemy się moralizowania i dydaktyzmu, albo wpadniemy w beznadziejną banalność. Wszystkie dotychczasowe doświadczenia z literaturą dziecięcą świadczą, że niema innej drogi. Jeżeli się rozgrzeszymy na ilekolwiek barwne i wypukłe malowidło życia, muszą się w nim znaleźć i cienie. W przeciwnym razie i światła się nie zarysują, a pozostanie tylko jakaś bezkolorowa mdła neutralność napisana na rozum, a recytowana na pamięć. Jeśli chodzi o kulturę estetyczną, to można ją osiągnąć tylko za pomocą tego, co jest choć trochę sztuką.

Sądzę zresztą, że i sam autor ciaśniej określa zasadę, niżby ją w praktyce stosować zechciał.

Reasumując moje uwagi, powtarzam, że dla zaspokojenia potrzeb artystycznych dzieci i młodzieży, nie po-

trzeba osobnego teatru, wystarczą popołudniowe przedstawienia o bardzo starannym doborze repertuaru, między niemi zaś możnaby raz na kilka tygodni zamieszczać bardzo przystępne i dla młodszych dzieci widowiska. Sztuk takich jest niewiele, ale jednak trafiają się. Tworzenie zaś osobnego teatru i poczytywanie widowisk teatralnych jako normalną strawę umysłową dzieci, jako przynależny im chleb powszedni, uważam jako pedagogiczną pomyłkę.

I. Moszczeńska.

Kilka słów o wakacjach.

Nadszedł czas, w którym każdy, kto może, ucieka za mury miejskie, zwłaszcza swobodna od zajęć szkolnych młodzież opuszcza gromadnie miasto.

Wszystkie letniska rozbrzmiewają echem głosów młodszej i starszej dziatwy. Cieszy się ona, że nadszedł czas wypoczynku po zmudnej a często nudnej pracy szkolnej, cieszy się ze swobody, jaką darzy ją życie wiejskie. W pierwszych dniach pobytu na wsi młodzież ta robi wrażenie zapracowanej, bo przecież musi poznać bliższe lasy, pole, łąki. Zainteresowanie nowym otoczeniem trwa jednak krótko, zaznajomienie z przyrody jest powierzchowne, młodzież nie spostrzegszy tysiąca otaczających ją zjawisk, patrzy na nie obojętnemi, niewidzącemi oczyma— chodzi po łąkach i lasach znudzona lub dziko rozdokazywana. A jaka szkoda! przecież czas wakacyjny, lato spędzone poza miastem to chwile najlepsze, najodpowiedniejsze do zaznajomienia młodzieży z przyrodą, nauczenia jej odczuwać piękno przyrody, poznawać jej życie. Wychowawca powinien zrobić wszystko, na co go stać, aby tych chwil nie stracić. [1])

Na liczniejszych letniskach możnaby napewno zbiorowemi siłami rodziców odpowiednio sprawę załatwić. Łatwo tam znaleźć przyrodnika-nauczyciela lub studenta, któryby podjął się zorganizować wycieczki przyrodnicze do

---

[1]) O ile chodzi o estetyczne wychowanie odsyłamy czytelnika do art. p. Mortkowiczowej.

lasu, nad wodę, na błota, łąki, nauczył patrzeć, postrzegać, badać zjawiska, życie przyrody. Łatwo wspólnemi siłami zdobyć trochę przyrządów meteorologicznych, aquarium, terratum, zdobyć mikroskop, klucze, atlasy—jednym słowem stworzyć wspólnemi siłami maleńkie laboratorjum, gdzieby młodzież w ciągu lata, przy odpowiednich wskazówkach poznawała się z przyrodą, przyzwyczajała do samodzielnych badań.

Takie spędzenie lata nie męcząc, nie rozleniwiałoby młodzieży—pracę zaś zimową ułatwiło, zmniejszyło, a jednocześnie pogłębiło, bo nauka teoretyczna opierałaby się na znanych, samodzielnie zrobionych obserwacjach.

J. W.

Z LITERATURY.

T. Prażmowski. Dzieje trzech rozbiorów Polski oraz ruchu narcdowego w XIX w. Nakład Jana Fiszera 1910.

Jedną z niewyzyskanych epok w popularnych opracowaniach jest całe stulecie obejmujące dzieje walki narodu polskiego o niepodległość. To też każdy przyczynek odnoszący się zarówno do momentów pojedyńczych z tego czasu, albo nawet całej epoki jak „Dzieje trzech rozbiorów“ uważam za rzecz bardzo pożądaną.

Autorka rozpoczyna dzieje od epoki saskiej zupełnie słusznie, t. j. od chwili, kiedy naród faktycznie przestaje rządzić samodzielnie, a ulega coraz bardziej narzucającemu się wpływowi Rosji i Prus. Doskonale uwydatniwszy nędzną rolę Augusta Sasa jako projektodawcy rozbioru Polski, brak charakteru Stanisława Poniatowskiego, wyrażającego się w ciągłym wahaniu to ku Rosji, to znowu ku stronnictwu patrjotycznemu, choćby w momencie porozumiewania się z konfederatami barskimi i żądania odwołania wojsk polskich. Ogólnie biorąc ta część „Dziejów“ świetnie odzwierciadla zarówno polityczne stosunki jak i nastrój społeczeństwa, podniosły momentami, ale często gnuśny i bezmyślny. O wiele słabiej przedstawia się rozdział, traktujący dzieje legjonów. Poza ogólnemi bardzo wiadomościami przytoczonemi sucho, czytelnik nie będzie miał pojęcia właściwego o ich organizacji, ani czynnikach, które stworzyły ideę samych legionów, nie zaznacza też autorka wpływu ich na rozwój idei demokratycznej

i haseł wolnościowych w polskim społeczeństwie. Po daniu dość wyczerpującego obrazu księstwa Warszawskiego i jego konstytucji przechodzi autorka do historji naszych walk w celu uzyskania niepodległości. Zatrzymawszy się dłużej nad organizacją Królestwa Polskiego ustanowionego traktatem wiedeńskim, stosunku rządu rosyjskiego do naszej konstytucji i nieuniknionego starcia z Rosją, poświęcając trochę miejsca wybitnym postaciom tego czasu jak: Lubeckiemu, Potockiemu i t. d., za mało uwydatnia rolę przeciwników rewolucji jak: Chłopickiego i innych. Następnie autorka zaznajamia ze zmianami, jako wynikami nieudanej walki. W następnym rozdziale kreśli historję ruchów rewolucyjnych między 1831 a 48 rokiem, zaznaczając znaczenie emigracji dla życia duchowego i umysłowego Polski. Obraz repsesji po walce prowadzonej w Galicji roku 1848 kończy dzieje trzech rozbiorów. Rzecz cała pisana przystępnie językiem żywym i barwnym, mało w niej jednak nowych szczegółów, odnoszących się do chwil ubiegłych.

Wobec jednak braku podobnych opracowań, książeczka ta znaleźć się winna w ręku każdego, kto choć w ogólnych zarysach pragnie poznać dzieje swego narodu w ostatnim stuleciu.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Dr. J. Budzińska-Tylicka. Hygiena kobiety i kwestje społeczne z nią związane, str. 279. (Nakładem S. Orgelbranda Synów).

Pośród podręczników hygieny, przeznaczonych dla szerokiego ogółu, zajmuje książka p. Budzińskiej-Tylickiej wyróżniające się miejsce dla dwuch względów: 1) że porusza zagadnienia życia rzeczywistego w oświetleniu rozwoju społecznego i 2) że motywuje każde wymaganie hygjeny, nie poprzestając na podyktowanym: „tak ma być!“ którym zadawalają się liczni popularyzatorzy. Ze względów wychowawczych zasługuje książka ze wszech miar na polecenie. Zwłaszcza zagadnienia, związane z rozwojem dziewczęcia, opracowane są jasno, treściwie i umiejętnie. Rozumna matka i wychowawczyni może tu poczerpnąć dużo wiadomości, których zazwyczaj udzielał jej do-

piero lekarz, o ile nie poprzestawał wprost na zapisaniu recepty przeciwko objawom choroby.

Nie wszystkie dziedziny hygjeny są przemyślane samoistnie przez autorkę. Zaleca ona np. sypianie przy oknach otwartych, chociaż płaci współcześnie daninę dawności, ostrzegając przed przeziębieniem (str. 25). Powtarza też in verba magistri odparte już dawno zarzuty przeciwko jarstwu o „ogromnach misach kartofli i kapusty“ dla utrzymania równowagi odżywiania (30). W niektórych razach zapędza się jednak aż do tego, że się posługuje wyrażeniami laików—przyrodo-lekarzy; mówi np.: „przecież skóra oddycha tak jak i płuca“ (47), chociaż omawia zaraz potem tę funkcję jako czynność wydalania przez skórę przetworów przemiany materji, mającą swą analogję raczej w nerkach, nie w płucach.

Sprawa odzienia i stroju, tak ważna w życiu naszego dziewczęcia, pochłaniająca tyle trosk matczynych już od kołyski dziecka, a potym zaszczepiana przez dbałych o zewnętrzność rodziców i stająca się jednym z najważniejszych zagadnień jego życia, znajduje należyte wyświetlenie z punktu widzenia hygjeny, psychologji i nauk społecznych. Autorka stoi tu na tym samym stanowisku jakie zająłem i ja w tej sprawie w artykułach: „Strój, jako czynnik poniżenia kobiety,“ „Strój, wróg czystości,“ „Moda“ i t. d. Zagadnienia płciowe traktowane są z należytym spokojem, jasnością i prostotą. Za niedopatrzenie poczytuję wyrażenie: „czystość płciową powinien chłopiec zachować aż do zawarcia małżeństwa“ (92), którego autorka nie uważa za „nieczystość“ sankcjonowaną, zna zaś choroby wynikłe z niewstrzemięźliwości w małżeństwie. Wyrażenie to należałoby sprostować, bo powtarza się ono w tym samym brzmieniu i na stronie 109. Pomijajam szereg spraw, nie dotyczących bezpośrednio wychowania, a więc mających na uwadze kobietę dorosłą. Zapoznanie się z niemi można wszakże polecić ze wszech miar uwadze wychowawczyń.

Język jest wogóle poprawny, choć nie wolny od usterek; np.: „czem większy“ (zamiast: im str. 46), „*za* wyjątkiem“ (z), „podobny innym“ (do str. 93); „jak“ jest używana stale zamiast „niż.“ Wobec zalet tego pożytecznego podręcznika, zasługującego na przestudjowanie przez każdą wychowawczynię, są jego braki nieznaczne.

Dr. W. Miklaszewski.

Eugenjusz Sokołowski. Mór dzieci. Warszawa 1910, str. 51.

Brak ścisłych danych statystycznych o śmiertelności wśród dzieci u nas i o przyczynach tej klęski, skłoniło autora broszurki do poczerpnięcia odnośnego materjału ze źródeł rozmaitych. Rozpatrując te liczby, stwierdzamy kolosalną śmiertelność w Rosji w porównaniu z innemi krajami Europy. Co do stosunków tych u nas, S. nie podaje jakichkolwiek danych. Zwracam więc jego uwagę na dwie moje prace: 1) „Życie płciowe naszego ludu miejskiego,“ gdzie na 2880 rodzin wypada 6509 dzieci żyjących, 4762 zmarłych i 2183 poronionych, czyli więcej niż połowa nie doczekuje się dojrzałości; 2) Małżeństwo kobiet uprzywilejowenych, a ich choroby nerwowe,“ gdzie stwierdzam w 470 rodzinach 670 dzieci żywych, 118 zmarłych i 295 poronień. Zestawienie takich liczb zgadzać się zdaje z myślą autora, przemawiającego za potrzebą zmniejszenia rozrodczości w klasach ubogich, tracących napróżno siły cielesne i ekonomiczne na wytwarzanie nadmiaru potomstwa, skazanego na zagładę nietylko dlatego, że skromny zarobek musi się rozdzielić na większą ilość... żołądków do napełnienia, lecz przedewszystkim dlatego, że kobieta z ludu wycieńcza się i wyczerpuje prędko skutkiem nadmiaru obowiązków. Ale jak to przeprowadzić? Wprawdzie S. zapomina o przeciąganiu przez kobiety karmienia w celu zapobieżenia ciąży ponownej (str. 6); wszakże jest to tylko przesąd ludowy, który pociągnął za sobą dużo ofiar. Powołując się na zdanie d-ra Roesla co do środków, zapobiegających zapłodnieniu, autor zda się widzieć w nich wyjście z trudności, choć nie wypowiada się nigdzie jasno w tej sprawie; wszakże o zastosowaniu ich w klasach upośledzonych nie możemy chyba mówić przy współczesnym stanie kultury, gdybyśmy nawet pogodzili się z rozmaitemi „zweikinder“ systemami w klasach oświeceńszych. Słusznie powstaje autor przeciwko poglądowi, że mór dzieci jest wyrazem „doboru naturalnego, że wymierają słabsze a silniejsze wychodzą zwycięzko“ (str. 14), bo rozstrzygającym jest tu przedewszystkim zachowanie warunków zdrowotnych, łatwiejsze wprawdzie w klasach zamożniejszych, więc i pozwalające zachować przy życiu nawet osobniki słabsze, obarczone dziedzicznie. Bardzo słuszne jest żądanie autora, aby matki nie zaniedbywały

swego obowiązku przyrodzonego: karmienia własną piersią swych dzieci. Może publicysta przemówi w tym względzie wymowniej do sumienia naszych strojniś, niż to czynił dotychczas lekarz. Dotyczy to u nas wyłącznie klas uprzywilejowanych, bo robotnice miejskie i wiejskie nie stać na... kupno mleka dla dzieci, a więc czy miłość macierzyńska, czy też bieda skłaniają je do podawania własnej, zamorzonej piersi. A jednak śmiertelność wśród niemowląt proletarjatu jest znacznie większa, niż w klasach, posługujących się mamkami i odżywianiem sztucznym, co dowodzi nietylko braku minimum hygjeny u proletarjatu, lecz i udzielania przez karmicielki chorób niemowlętom, o czym autor zupełnie zapomina.

Język tej popularnej rozprawki, zasługującej na poczytność, grzeszy w wielu miejscach rusycyzmami; np.: „zsyłając się“ (31) zamiast: powołując się; stale używa autor „jak“ zamiast „niż.“ Styl pozostawia też w kilku miejscach trochę do życzenia.

Dr. W. Miklaszewski.

Alfred Binet, dyrektor laboratorjum psychologicznego w Sorbonie. Współczesne poglądy na dziecko. (Les idees modernes sur les enfants (Paryż, 1909. Grudzień, str. 344.

Za pomocą ułożonej przez siebie metody Binet zbadał około 5000 dzieci przeważnie ze szkół ludowych. I oto podaje dosyć ciekawe spostrzeżenia. Dopiero dzieci dziewięcioletnie wiedzą dokładną i całkowitą datę, dziesięcioletnie wyliczają bez omyłki nazwy miesięcy. Postępy w rachunkach robią dzieci starsze, natomiast w nauce czytania i pisania idą szybko naprzód już siedmioletnie dzieci. Jeszcze jedną niezmiernie ciekawą i pouczającą uwagę robi autor. Oto zdołał przekonać się, znów zu pomocą powyższej metody, iż przeciętna inteligencji ludzi dorosłych, należących do sfery t. zw. „ludowych“ nie przechodzi poziomu ustalonego dla dziecka dwunastoletniego.

Drabina metryczna nie daje możności wymierzania inteligencji z matematyczną ścisłością, chodzi tu raczej o pewne hierarchiczne ugrupowanie: to dziecko nazywa inteligentniejszem, które da większą ilość trafnych odpowiedzi.

Kształcenie. Psychologja doświadczalna wykazuje jasno, iż wszystkie nasze umysłowe zdolności dadzą się roz-

wijać. Można rozwinąć uwagę dziecka, jego zdolność sądzenia i t. d.

Kształcenie dzieci nienormalnych rzuciło dużo jasnego światła na tę sprawę. Okazało się, iż dzięki stosowaniu specjalnych metod, które autor nazywa „ortopedją umysłową,“ osiągnięto zadziwiające rezultaty. Według autora, metody nauczania „nienormalnych,“ jako doprowadzone do doskonałości, są jedynie racjonalne, i uważa, że owa „ortopedja umysłowa“ winna jaknajprędzej być wprowadzoną we wszystkich szkołach. Nauczyciel winien więcej dbać o rozwój zdolności ucznia, aniżeli o zaopatrywanie go w luźne wiadomości.

Pamięć i stosunek jej do inteligencji. Wielka pamięć nie zawsze honor umysłowi przynosi, jak również i brak pamięci nie zawsze mu uwłacza. Działając jednak jednostronnie na umysł dziecka przez rozwijanie jedynie tylko pamięci, działamy na szkodę zdolności sądzenia i samodzielnego myślenia. Rozwiać należy bardzo rozpowszechniony przesąd, iż pamięć jest zdolnością absolutnie niezależną od inteligencji. Jakkolwiek z drugiej strony nie da się zaprzeczyć, iż podstawą wszelkiego nauczania jest pamięć, i jednocześnie jest ona zasadniczym warunkiem dla rozwoju inteligencji. Pamięć, ta najpotężniejsza ze zdolności umysłowych, zostaje najczęściej w prostym stosunku do inteligencji. Być może, dodaje autor, że pamieć nie wpływa na pogłębienie inteligencji, natomiast zbogaca ją ilościowo i jakościowo.

Liczne próby i doświadczenia nad pamięcią wykazały, iż starsze dzieci uczą się prędzej od młodszych, że pamięć z wiekiem wzrasta.

Wybujała pamięć niema żadnego praktycznego znaczenia, jeżeli nie idzie w parze z ogólnym rozwojem.

O ile udawało się zbadać czystą pamięć odczyszczoną od uwagi dowolnej i od zrozumienia, autor stwierdza, iż natychmiastowa możność powtórzenia oddzielnych wyrazów jest jednakową prawie u dzieci i u ludzi dorosłych. Pamięć gwałtownie wzrasta do lat 9, od 13 roku następuje jakby zastój. Pamięć u dzieci należy rozwijać. Autor podaje trzy znane zresztą sposoby badania pamięci. Pamięć wogóle, a w szczególności u dzieci jest mało dokładna. Bardzo często stajemy wobec rezultatów wyobraźni, wobec wspo-

mnień, a nie pracy pamięci. Stąd powstała cała nauka o niedokładnem świadczeniu.

Charcot a przed nim i inni ustalili trzy wyraźne typy pamięci: słuchowej, wzrokowej, ruchowej. Podział ten wydał się nader nęcącym i przeceniano jego wartość dla pedagogiki. Okazało się bowiem, iż czystych typów niema, iż każda jednostka odtwarza zwrot zewnętrzny za pomocą tych trzech zmysłów. Binet twierdzi, iż nikt z nas nie posiada jednolitej pamięci, pamięć rozwija się w różnych kierunkach. Całe nasze życie odtwarzamy, powiada autor, dwojako, za pomocą zmysłów, lub wyrazów. Stąd wydziela dwie kategorje pamięci: typ zmysłowy i typ słowny. Małe dzieci są typem zmysłowym.

Nauczyć się na pamięć tekstu znaczy wyćwiczyć taki mechanizm, który pozwoli nam dowolnie powtórzyć dany tekst.

Pamięć można kształcić pod względem szybkości przyswajania sobie pewnej treści, jak i wierności i trwałości.

Dla ćwiczeń pamięciowych najodpowiedniejsze są godziny ranne. Do nauczenia się 20 wierszy drukowanego tekstu starczy 20 minut przeciętnie.

Uwaga i powtarzanie—oto dwa najważniejsze współczynniki pamięci. Zainteresowanie, chęć zapamiętania gra też swą znaczną rolę.

Pamięć dla pojęć jest 25 razy silniejsza od pamięci dla czuć, a to skutkiem skojarzeń. W tym miejscu autor daje ważną, praktyczną wskazówkę dla pedagogów. Otóż należy najenergiczniej przeciwdziałać, by skojarzenia nie odbywały się po fałszywych drogach. Zanim dyktujemy uczniom, należy uprzednio wyuczyć prawidłowej pisowni. Wahania, poprawki zaciemniają wspomnienia.

Ćwiczenie pamięci prowadzi do umiejętności obchodzenia się z tą naszą zdolnością.

Uzdolnienie. O ile udałoby się poznać ustosunkowanie zdolności poszczególnego dziecka, miałoby to olbrzymie znaczenie z punktu widzenia przyszłej drogi życiowej. Niestety, jak dotąd, niewiele w tej dziedzinie wiadomo. Pod wyrażeniem „wybitna zdolność,“ rozumiemy uzdolnienie nie pozostające w prostym stosunku do pozostałych. Np. zdolności do rysunków, muzyki, matematyki i t. d.

Uwagi o niektórycy typach inteligencji. Autor opisuje trzy typy intelektualne: objektywny w przeciwstawieniu do subjektywnego, typ praktyczny w przeciwstawieniu do marzycielskiego, świadomy do nieświadomego.

Praca umysłowa zawiera w sobie jakby dwa momenty: okres pracy czynnej, świadomej, rozsądnej, i okres pracy odbywającej się jakby po za naszą świadomością.

Zdarza się np. iż zadanie nad którym mozoliliśmy się daremnie przez pewien csas, rozwiązujemy odrazu, jakby przez objawienie, gdy powrócimy doń po pewnym czasie. Otóż odbywa się jakoby nieświadoma praca umysłowa, opierająca się na poprzednim materjale. (Poincare). Obserwując dokładnie uczniów nauczyciel spostrzeże, iż niektórzy są objektywnemi obserwatorami, inni trzeźwemi realistami, są typy rozumujące, marzące, typy wyobrażeniowe, kontemplacyjne.

Najczęściej spotykane są typy praktyczne i werbolistyczne.

Lenistwo i wychowanie moralne. Do niedawna zapatrywano się na lenistwo jak na brak woli, lub jako na wadę, za którą czyniono odpowiedzialnym dziecko. Obecnie patrzymy na tę rzecz głębiej, przypisując lenistwo bądź słabej konstytucji fizycznej, słabym zdolności umysłowym. W pierwszym wypadku lekarz zrobi więcej od nauczyciela.

O wychowaniu moralnym autor nie powiada nic nowego, powtarza rzeczy znane o zaufaniu ucznia do nauczyciela, o karach naturalnych i t. d.

Na tym autor kończy swą pouczającą pracę, która jest właściwie kursem pedologji, i gdzie nauczyciel znajduje dużo bardzo cennych wskazówek.

D. Z.

Przegląd prasy pedagogicznej.[1])

Wychowanie w domu i szkole (Kwiecień 1910) *J. W. Dawid.* Rozwój i kształcenie woli; *J. Magiera.* Szkolne czytanie ustępu poetyckiego. *M. Zawirski.* Znaczenie muzyki w wychowaniu młodzieży. *M. Lipska-Librachowa.* Pedologja czyli pedagogika naukowa. *W. Osterloff.* Sylwetki pedagogów. *W. M. Kozłowski.* Logika nauk społecznych w systemacie Wundta. Statystyka młodzieży polskiej na studjach zagranicą. Recenzje z literatury obcej. Luźne kartki. Przegląd czasopism. Kronika. Bibljografja.

Muzeum (Maj 1910). A. Szkoła polska—Grunwaldowi. *Szycówna A.* Z postępów pedologji w r. 1909. *Sobiński H.* Najważniejsze postulaty w sprawie nauczania historji polskiej. *Snieżek J.* W sprawie nauczania historji naturalnej w V kl. gimn. B. Recenzje i sprawozdania. C. Rozporządzenia władz. D Wiadomości bieżące. E. Wiadomości bibljograficzne. F. Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Miesięcznik pedagogiczny (Kwiecień 1910). *Gloger Wilhem.* Powołanie nauczyciela-Polaka. *P. B.* Karność. Potrzeba organizacji nauczycieli polskich w Austrji. Franciszek Ścieszko. O nauce języka ojczystego, Sprawozdania. Kronika.

Głos nauczycielstwa ludowego (Kraków, 15 kwiecień 1910). Głos w sprawie nauczycielskiej pragmatyki służbowej. Jakiej reformy potrzebuje nasze szkolnictwo ludowe. Sprawozdanie z posiedzenia delegatów stowarzyszeń naucz. Ruch nauczycielski i wiadomości bieżące.

Szkoła (Kwiecień 1910). *K. R.* W sprawie budowy szkół. *Kazimierz Jeżewski.* Wzorowe fermy włościańskie. *K. Bruchnalski.* Problem szkół i nauczycieli wiejskich

[1]) Czasopisma te znaleźć można w Bibljotece publicznej Rysia Nr 1.

w północnej Ameryce. *Kornel Jaworski.* Kurs gospodarstwa domowego w Krakowie. *J. K.* Kilka cyfr z preliminarza szkolnego: *Z zaborów:* a) z zaboru rosyjskiego. *Oświata u obcych.* Piśmiennictwo. Komunikaty. Kronika. Sprawy Polskiego Tow. Ped.

Rodzina i szkoła (Kwiecień 1910). Życie duszy dziecka.—Kobieta I. Kobieta, a ognisko domowe. II. Szczęście macierzyńskie. Z rozmyślań o wychowaniu. I. Charakter. II. Oszczędność. Do matek. O nauczaniu. Wychowanie dzieci zaniedbanych w Danji. Komisja egzaminacyjna dla nauczycieli. Pogadanki z hygjeny. Hygjeniczne żywienie dzieci w wieku szkolnym. Z piśmiennictwa. Rozmaitości. *Wiedza i Prawo* (jako dodatek).

Свободное воспитаніе (№ 8 1910). Школа шалуновъ. *А. Радченко.* Самоубійство дѣтей. *А. Ульяновой.* Случайное и всепредметное преподаванія Ридсля. Объ одной швейцарской школѣ. *Н. О.* Садовыя рабосы для молодежи большихъ городовъ. *Рихтеръ.* Азбука матери. *А. Дерневой Ярмоленко.* Лѣтніе учительскіе курсы въ Петербургѣ, Москвѣ, и проч.

Вѣстникъ Воспитанія (Апрѣль № 4). Муки юной души. *Николая Смирнова.* Творческая работа преподавателя. *П. Никольскаго.* Врачъ, какъ педагогъ. *В. Канеля.* Роль воображенія въ умственномъ развитіи. *М Р.* Объ историческомъ чтеніи учащихся средней школы. *К. Сивкова.* Результаты обязательнаго обученія во Франціи. *Лаоребюра.* Изъ исторіи дѣтскаго сада въ Америкѣ. А. Я., Дѣтскія библіотеки. *Л. Хавкиной-Гамбургеръ.* Дѣти и городъ въ Швейцаріи. *П. Б.* Психопатологія въ произведеніяхъ Достовскаго и Л. Андреева. *Е. Мечниковой.* Критика и библіографія. Хроника.

Neue Bahnen (Heft 8 Mai 1910). Der Bildungswert der Wirtschafsgeographie von prof. Dr. Ernst Friedrich (Leipzig). Gedicht und Schule von Ernst Lorenzen, (Hagen), Bücher für den Religionsunterricht von G. Erfurth. Umchan. Notizen. Bücheranzeigen.

Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik (1910 X Band Haf.).

A) Abhandlungen: Der Kinder geistiges Erbteil von Vater oder Mutterseite Von Dr. Boodstein. Der Bund für Schulreform Von E. Meumann. Untersuchungen über die

Entwicklung der geistigen Leistungsfähigheit bezu der Ermüdung im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforser Volkschulen von Dr. med. Max-Oker-Blum.

B) Mitteilungen. Gründung einer Arbeitsegmenschatt fnr pädagogische Psychologie in Berliner Lehrerverein. Pädagogische Zentralstelle der Berliner Lehrervereins. Congrès internationale de Pedologie Geselschaft für experimentelle Psychologie Eine amerikanische Zeitschrift für pädagogische Psychologie.

C) Literaturbericht.

Zeitschrift für Jugendwohlfahrt. Jugendbildung, Jugendkunde. Der Säemann. Jahr. 1910. Heft 3. März.

Prof. dr. H. von Soden: Sozialdemokratische Jugenderziehung. Arthur Bonns: Zur Lehrerinneufrage. Paue Matzdorf: Praktische Erziehungsreformen im Erziehungsheim Am Urban. Zehlendorf bei Berlin. Dr. jur Leonhard: Die Fürsorgeerziehung. Dr. Franz Diederich: Von der Wirkung des Dürertund-Buches zur geschlechtlichen Erziehung. Dr. Hanns. Jugendschutz in Frankreich. Anne-Marie Pallat-Hartleben: Die neue Nadelarbeit. Prof. dr. William Stern: Das übernormale Kind. Wilh. Frauendienst: Lehrerchaft und Jugendfürsorge. Mitteilungen. Stimmen des Tages. Rückblick und Ausblick. Bücher. Beilage.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Heft 3. Ueber die Bedeutung des Gehörs und die geistigen Folgen Seiner Störungen im kindlichen Alter von Direcktor Karl Brauckmann in Jena.

Beispiele von Schwierigheiten auf dem Gebiete sittlicher Fähigkeit von prof. Dr. Oskar Messmer in Rorschach.

Die Aufänge der Kinders psychologie und die Vorläufer des Versuchs in der Pädagogik von dr. Th. Fritzsch in Leipzig.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Literaturberichte.

La revue psychologique (Mars 1910). A nos lecteurs. *Varendome.* Phobies d'enfants. *Dammers.* Introduction au cours de psychologie expérimentale. *Toulouse.* Comment se conduire dans la vie. *V. Kipiani.* La reforme de la lecture et de l'ecriture. *J. Jotejko.* Le loi de l'energie specifique pour les substances contractiles. *Abramowski.* Dissociation et transformation du subconscient normal. *Discussion et critique. Comptes rendus. Analyses. Chronique.*

Obchód grunwaldzki.

Stojąc na stanowisku, że patryotyzm to miłość własnego kraju i narodu, nie nienawiść do cudzej ojczyzny;

stojąc na stanowisku, że nienawiść budzona w duszach ludzkich, to krzywda i nienawidzącego i nienawidzonego, to krzywda przyszłości;

stojąc na stanowisku, że dzielna samoobrona, to nie naśladowanie ślepej nienawiści hakatystów;

stojąc na stanowisku, że czyn nasz tylko uczciwe, szlachetne pobudki stwarzać winny;

stojąc na stanowisku, że znać i rozumieć należy przeszłość, radować duszę wspomnieniami pięknych chwil, ale pobudkę do czynów czerpać winniśmy z myśli o przyszłość;

stojąc na stanowisku, że nadzieję lepszej przyszłości opierać możemy tylko na własnych siłach, na poczuciu sił własnych nie na potędze i zasługach przodków;

stoimy na stanowisku, że rocznica grunwaldzka, to jasne wspomnienie przeszłości, nie może i nie powinno zmieniać się w wyraz bezsilnej nienawiści i w manifestacje antygermańskie.

Podając poniżej spis dzieł, w którym nauczyciel znajdzie materjał odnoszący się do bitwy Grunwaldzkiej, obok podajemy też dzieło Arnolda: „Geschichte der deutschen polen literatur von Anfang bis 1800, lub artykuł o tej książce Sz. Askenazego „Niemcy i my“ umieszczony we Wczasy historyczne.

Długosz. Dzieła.

Szajnocha. Jadwiga i Jagiełło.

Caro. Dzieje Polski. T. III.
A. Prohazka. Szkice historyczne. 1884 (Przed Grunwaldem).
Smolka. Szkice histor. 1882. (Witold pod Grunwaldem).
A. Prohazka. Król Władysław Jagiełło. T. I. 1898.
Górski R. Bitwa pod Grunwaldem. Bibl. Warsz. 1888. T. III.
Zakrzewski S. Bitwa pod Grunwaldem. Rocznik Tow. Przyj. Nauk. Poznań, 1890.
Kochanowski. Witold.
Kijałowicz Grunwaldskaja bitwa 1898.
Thiume. Der grosse Krieg.

Opisy bitwy w artykułach:

Przyjaciel ludzi, 1840, VII.
Przewodnik literacki i naukowy 1842—44.
Szajnocha. Bitwa grunwaldzka. Dz. lit. 1856, II.
Wóycicki. Tyg.illustr. 1860, II.
Bibl. Warsz., 1879.
Czas 1878. Nr. 221.
Bagorza La bataille de Grunwald.
Tyg. illust. 1879.
Wiek 1879 Nr. 31.
Biesiada Literacka 1882, 83.
Bluszcz 1882 Nr. 35.

Broszury jubileuszowe między innemi:

Czernak. Grunwald.
Korzon. Grunwald. Wyd. Arcta.
Dr. Goyski. Znaczenie dziejowe bitwy pod Grunwaldem
Prof. H. Pachoński. Krzyżacy wyd. T. S. L.
Szkodziński Jan. Grunwald.
— Grunwald Tow. im. p. Skargi.
Studnicki. Przeciw prądowi.
Artykuły w numerach noworocznych 1910, zwłaszcza Kurjera Warszawskiego z artykułami Korzona, Kraushara i i.

KRONIKA.

Wspomnienie pośmiertne.

W dniu 19 b. m. zmarła w Warszawie Janina Dąbrowska. W zmarłej traci świat pedagogiczny pożyteczną i dzielną pracownicę, członkowie Tow. Polskiego Zw. Nauczycieiskiego towarzyszkę pracy, Janina Dąbrowska była przez dłuższy czas sekretarzem Związku.

Nowe wyjaśnienie.

Ministerjum oświaty „wyjaśniło,“ że starania słuchaczy zakładów naukowych prywatnych, co do udzielenia im prolongaty w odbywaniu służby wojskowej, nie powinny być uwzględniane, gdyż nie może być stosowany do tego rodzaju uczelni Najwyższy rozkaz z d, 7 czerwca 1904 r.

Szkolnictwo polskie.

Austrjacki minister wyznań i oświaty reskryptem z d. 9 października r. z. uznał świadectwo dojrzałości 8 klasowej szkoły męskiej w Piotrkowie za równorzędne ze świadectwami galicyjskich gimnazjów realnych. Abiturjenci tej szkoły mają zatym prawo wstępu na uniwersytety; wyższe uczelnie, jak politechnika, akademja weterynaryjna i t. p. nietylko galicyjskie, lecz austryjackie wogóle.

Wcześniej jeszcze, bo 4-go sierpnia 1908 r. dyrekcja wychowania publicznego kantonu fryburskiego udzieliła maturzystom tejże szkoły w Piotrkowie prawa wstępu na uniwersytet we Fryburgu.

Komunikat biura informacyjnego Zw. R. Kob. Pol.

Biuro Informacyjne Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich (Nowy Świat 4), przez czas swej działalności

zapoznawszy się z trudnościami, jakie napotykają dziewczęta przy wstępie na uniwersytety, oraz uświadomiwszy sobie ciężkie warunki, w których zdobywać muszą dyplomy otwierające im wrota szkoły wyższej, postanowiło *ułatwić im przygotowanie do egzaminu na maturę gimnazjum męskiego*, wychodząc z założenia, że szkoda młodych i dzielnych jednostek. by trawiły zapasy sił swoich na zwalczanie tych przeszkód. Bliższych informacji udziela Biuro Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich, Nowy Świat 4, we wtorki i piątki.

Oryginalny plebiscyt.

Dyrektor 7-klasowej szkoły handlowej zgromadzenia kupców m. Warszawy rozesłał do rodziców uczni odezwę drukowaną tej treści:

Szanowny Panie!

W wielu szkołach polskich utrzymał się dawny sposób oceniania postępów uczniów za pomocą stopni: 1, 2, 3, 4, 5, co znaczy: złe, niedostateczne, dostateczne, bardzo dobre i celujące. Takie stopnie nauczyciele piszą w dziennikach klasowych, wychowawcy zaś wpisują je raz na tydzień do dzienników uczniowskich dla wiadomości rodziców.

W szkole handlowej 7 klasowej Zgr. k. m. W. zamiast stopni cyfrowych wprowadzono znaki literowe, które, ulegając różnym zmianom, ustaliły się ostatecznie w postaci: „nd", ds", „db", co oznacza niedostateczne", „dostateczne" i dobre." Nauczyciele nie piszą tych stopni w dziennikach klasowych, lecz tylko w miarę potrzeby o postępach i sprawowaniu ucznia wpisują uwagi, które następnie wychowawca komunikuje rodzicom bądź za pomocą dzienników (w klasach do 5-ej włącznie), bądź listownie (w klasie 6 i 7-mej). Tygodniowych zawiadomień rodzice nie otrzymują. Stopnie w formie wyżej podanej rodzice znajdują tylko w cenzurach.

Ponieważ od pewnego czasu rodzice coraz częściej wyjawiają życzenia, aby wprowadzić w szkole ocenianie postępów uczniów za pomocą stopni cyfrowych, pisanych przez nauczycieli w dziennikach klasowych i co tydzień rodzicom komunikowanych, przeto zwracam się do Szano-

wnego Pana z uprzejmą prośbą o opinję w tym względzie, przez podpisanie jednej z załączonych na odcinku odpowiedzi i odesłanie jej przez syna pod moim adresem.

Z poważaniem
Ksawery Służewski.

Do odezwy dołączony jest kupon zwrotny na odpowiedź.

Plebiscyt, jako sposób decydowania spraw pedagogicznych pierwszorzędnej wagi, jest pomysłem bądź co bądź oryginalnym, niemniej jednak twórcy swemu zaszczytu nie przynosi. Albo bowiem zwierzchność szkoły ma pewien pogląd określony na sprawę oceniania postępów uczni, w takim razie nie powinna ustępować kaprysom rodziców, lecz na ich żądania winna zupełnie inaczej reagować, albo też zwierzchność szkolna sama ma w tym względzie wątpliwości, w takim zaś razie nie nauczy się ona niczego od rodziców drogą plebiscytu. W szkołach postępowych został wprowadzony t. zw. system bezstopniowy, ponieważ pedagogowie uznali go za lepszy od dawniejszego; doświadczenie pogląd ten potwierdziło (u nas zasługa zerwania z rutyną przypada, o ile się nie mylimy, poprzedniemu dyrektorowi tej samej szkoły handlowej, p. J. Cwietkowskiemu). Teraz dyrekcja szkoły gotowa jest z lekkim sercem podeptać tę piękną reformę, jeżeli za tym wypowie się większość rodziców. Doprawdy silniejszych przekonań pedagogicznych mielibyśmy prawo wymagać od tych, którzy szkołami naszemi kierują. Z przekonań pedagogicznych nie wolno kapitulować nawet dla dogodzenia zachciankom rodziców. Wyobraźmy sobie, że dumni z odniesionego zwycięstwa, rodzice po jakimś czasie zgłoszą żądanie np. wprowadzenia kary cielesnej dla podtrzymania rygoru w szkole. Czy i wtedy dyrektor szkoły zarządzi plebiscyt i pośpieszy skwapliwie zastosować się do woli rodziców? Widzimy, że droga, obrana przez zwierzchność szkoły handlowej, jest śliska i niebezpieczna, silnie podkopująca w oczach rodziców autorytet szkoły.

Nie należy zapominać, że ogół rodziców jest pedagogicznie mało wykształcony, że zatym nie wolno dawać mu do ręki steru pedagogicznego szkoły; ster ten winien

spoczywać w pewnych rękach specjalistów, i ruchy jego nie powinny być zależne od kaprysów rodziców. Gdy stanowisko rady pedagogicznej (bo w rzeczach zasadniczych zawsze ona powinna być instancją najwyższą) krzyżuje się z życzeniami rodziców, jest obowiązkiem szkoły dotrzeć do rodziców i przekonać ich o słuszności stanowiska szkoły. Zamiast ślepego plebiscytu, bez argumentacji, bez wyświetlania kwesiji, należało w danym razie urządzić zebranie dyskusyjne rady pedagogicznej wespół z rodzicami i przez wyjaśnienia i rozprawy usunąć nieporozumienie. Nauczyciele wytłumaczyliby rodzicom, że gdy uczniowie nie oczekują doraźnego stopnia za każdą odpowiedź, to znacznie zmniejsza się nerwowość klasy, między klasą a nauczycielem wytwarza się stosunek prosty, niewymuszony, uczniowie wtedy uczą się nie z obawy przed dwójką lub z miłości dla piątki, ale dla samej nauki; dalej, nauczyctele wyjaśniliby rodzicom, że system dwu — lub trzystopniowy jest zupełnie wyztarczający, jeżeli stopień nie ma być narzędziem kary lub nagrody, ale tylko środkiem kontroli postępów wreszcie — że kwestja wyrażania ocen cyframi lub literami jest zgoła nieważną. Z drugiej strony nauczyciele dowiedzieliby się od rodziców, jakie zarzuty ci ostatni stawiają systemowi bezstopniowemu i dlaczego przekładają system dawniejszy. Prawdopodobnie okazałoby się, że żadnych poważnych argumentów przeciwko systemowi bezstopniowemu rodzice nie wysuwają, i przypuszczalnie sprawa cała zredukowałaby się do tego, że rodzice chcą być częściej, niż dotychczas, informowani o postępach dzieci. Temu słusznemu żądaniu można uczynić zadość, nie waląc w gruzy całej doniosłej reformy.

Plebiscyt nie pouczy ani nauczycieli, ani rodziców, natomiast ujawnia chwiejność poglądów pedagogicznych zwierzchności szkoły handlowej, a w oczach kół rodziców, skorych do uogólnień, może zdyskredytować dążenia postępowe naszych pedagogów.

M. F.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Wiec w sprawach szkolnictwa polskiego na Śląsku austr.

Wiec w sprawach szkolnictwa polskiego na Ślasku austr. odbvł się imponująco. Zorganizowała go P. P S. O. Galicji i Śląska, która wytrwale stawia hasła walki o prawa narodowe i walkę tę organizuje żądając polskiej szkoły i polskiego urzędowania dla Polaków. Przybyli na wiec przedstawiciele Macierzy Szkolnej ks. Cieszyńskiego, Tow. Szkoły Ludowej, Straży Polskiej, posłowie z Koła Polskiego. Poraz pierwszy w Galicji padły z ust narodowego demokraty—słowa o wspólnej akcji organizacji socjalistycznej z polskiemi instytucjami oświatowemi, prośba, by robotnicy czynem poparli żądania narodowe. Donioslość wiecu występuje w całej pełni, gdy się zważy, że dotychczas działalność partji robotniczej była lekceważona, uznawana za nienarodową, odwodzącą lud od żądań narodowych.

Wzmożenie ruchu narodowego na Ślązku, który rozbudził polski robotnik, górnik ubogi, wymaga poparcia materjalnego od całego społeczeństwa polskiego.

Żądania, jakie stawiają na Śląsku—to żądania elementarne: idzie o język wykładowy polski: idzie o takie szkoły, jakie ma Galicja. Z ruchem reformy szkolnictwa, jeszcze się te żądania nie łączą. Ze strony śląskich Polaków przyjdzie to żądanie znacznie później. Ale dopomagając rozwojowi polskości działacze oświatowi dbać winni o to, by kulturę polską szerzyć naprawdę: w tym, co ma ona najtęższego, najlepszego. Dlatego organizacja szkolnictwa, programy i książki wysyłane na kresy winny być możliwie najdoskonalsze, nieść dorobek Polski istotny. Na tym polu jest jeszcze wiele do zrobienia.

Publiczne odczyty o dziejach wychowania.

Publiczne odczyty o dziejach wychowania urządziła w Krakowie Sekcja Pedagogiczna Nauczycieli Szkół Wyższych.

Członkowie sekcji przedstawili myśl pedagogiczną starożytności i średniowiecza, ideały Montaigne'a, Lockego, Komeńskiego, Russa, Kanta, Pestalozziego, Herbarta, Froebla, Spencera. Wykłady były uczęszczane tłumnie, po niektórych rozwijała się dyskusja. Wykłady takie, choć układ pozostawił znaczne luki, miały znaczenie duże: rozbudziły interes pedagogiczny i pokazały rozległość zagadnień, w niejednym umyśle obaliły uświęcone pewniki.

Sekcja pedagogiczna zamierza urządzać cykle wykładów z różnych dziedzin nauki wychowania, zorganizować wspólne studja członków nad dydaktyką różnych przedmiotów, pracę nad podręcznikami i t. p.

Polskie Muzeum Szkolne.

Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie (ul. Mikołaja, 21) rozwija się coraz lepiej. Zbiory Muzeum (podręczniki, dzieła pedagogiczne. okazy), po skończeniu katalogu działowego będzie można kompletować celowo, dzisiaj przedstawiają jeszcze pewien chaos i znaczne braki, chociaż stanowią już bardzo cenny zbiór dla dziejów i stanu obecnego szkolnictwa w Polsce. Instytucje wychowawcze i wydawnictwa Królestwa nie dość obficie i regularnie nadsyłają swoje publikacje. Dostarczanie ich „Muzeum Szkolnemu“ jest tym ważniejsze, że Muzeum przystępuje obecnie do stworzenia biura informacyjnego dla spraw szkolnictwa polskiego.

Po za gromadzeniem materjałów, Polskie Muzeum Szkolne prowadzi kilka akcji bardzo doniosłych—wśród nich: próby utworzenia centralnej instytucji pedagogicznej, jednoczącej cały polski dorobek wychowawczy oraz zjednoczenie i popieranie polskich wydawnictw pomocniczych dla nauki szkolnej. Dyrektorem „Muzeum“ jest prof. Łukasiewicz.

Polskie Archiwum Oświatowe.

Polskie Archiwum Oświatowe (Kraków, Uniwersytet ludowy) gromadzi wszelkie materjały odnoszące się do pracy oświatowej poza szkolnej. Dąży do zebrania całego dorobku polskiego i najlepszych wzorów obcych, celem służenia spółczesnej pracy oświatowej, wznoszenia jej na wyżyny, do których już doszła. Archiwum udziela wszelkich informacji w sprawach, wchodzących w zakres oświaty poza—szkolnej. Chętnie wymienia swe dublety ze zbieraczami, gorąco prosi o nadsyłanie publikacji, dokumentów i t. d.

Towarzystwo Popierania Pedagogiki Polskiej.

W wykonaniu uchwały kongresu pedagogicznego we Lwowie (po referacie H. Orszy „O podstawach wychowania narodowego“), Polskie Muzeum Szkolne rozpisało ankietę nad projektem referentki utworzenia „Towarzystwa popierania pedagogiki polskiej.“ Broszura p. t. „W sprawie polskiego dorobku wychowawczego“ tak uzasadnia potrzebę i cele tej instytucji:

„Wychowanie narodowe i naukowe, ujęcie jego zasad i metod—pedagogika narodowa z dziedziny haseł i mglistych ogólników wznoszą się na pierwszy stopień urzeczywistniania. Szerzy się zrozumienie istoty wychowania narodowego i jego roli wśród innych spraw życiowych. Przez uznanie starej zasady, że organizacja szkolnictwa opierać się winna „na rozpoznanej potrzebie kraju“ i nowej prawdy, że metody dydaktyczne wytwarzać się muszą na gruncie poznania duszy dziecka—zarysowują się wyraźnie ramy pedagogiki polskiej.“

W świetle walki o wolność uwydatniły się jasno potrzeby, podniosła skala wymagań. Z radością stwierdzić można, że wchodzimy w epokę twórczości. Ale nie patrzmy zbyt radośnie. W długiej niewoli „nawykłe jarzmo dźwigać łby.“ Nie potrafimy stwarzać programów wychowawczych w związku z potrzebami narodu, stawiać i bronić własnych żądań, nawet wówczas, gdy mamy możność działania. Nie umiemy orjentować się we własnym dorobku. Pracujemy zosobna. W ukryciu pozostają metody pracy i jej wyniki, doświadczenie przepada, sposób naszej działalności nie odpowiada najpierwszemu wymogowi pracy narodowej — współpracy wszystkich w budowaniu kultury.

„Z nieprzepartą mocą narzuca się konieczność utrwalania zdobyczy pracy wychowawczej i świadomego torowania nowych dróg, tworzenia pedagogiki polskiej.

Rozpoczęła nauka nasza badania nad stanem i potrzebami Polski. Na ich tle, przy ich pomocy pedagogika narodowa przedsięwziąć winna studja nad naszą sprawnością życiową i jej brakami. Na własnym obszarze zagadnień rozejrzeć się musi w drogach rozwoju duchowego Polski, w poglądach na świat i aspiracjach warstw społecznych, wyprowadzić związki między rozmieszczeniem szkół i instytucji oświatowych a stanem kultury, między kulturą materjalną a duchową. Opracowania monograficzne takich kwestji rzucą światło na społeczny teren działania. Jak prowadzić wychowanie—wskażą badania właściwości fizycznych i psychicznych dziecka polskiego. Są one zapoczątkowane. Ogłaszano kwestjonarjusze, podejmowano studja, materjał ginie niewyzyskany. Energja jednostek i grup społecznych stworzyła szkoły rozmaitych typów. Gdy szukamy wzorów dla szkół innej dzielnicy, do nich się nie zwracamy.

Pojawiają się podręczniki szkolne, będące owocem szukania dróg nowych, o miedzę używa się złych podręczników, tłu-

macząc się brakiem innych. W każdym szczególe powtarza się ten sam brak znajomości całokształtu pracy polskiej.

Rozrzutność wkładanego trudu woła o jakąś organizację racjonalną. Tym ważniejszą jest ona, że w Polsce, tam gdzie warunki życiowe budzą inicjatywę, niema możności systematycznego działania i naodwrót, brak inicjatywy cechuje stosunki, w których ciągłość pracy nie jest narażoną na rwanie się co chwila.

„Potrzebna jest nam instytucja, ogarniająca całość zagadnień wychowawczych, skupiająca wszystkie prace pedagogiczne na całym obszarze Polski.

Oprzeć by ją można o Polskie Muzeum Szkolne (inna rzecz, czy Lwów jest odpowiednim dlań miejscem), które gromadzić winno wszelkie dokumenty do dziejów stanu i potrzeb wychowania w Polsce, literaturę pedagogiczną i z wychowaniem związaną.

Materjał wyzyskiwany z życia bieżącego szeregować i oświetlać trzeba tak, by występował w całej wyrazistości, zaznajamiać z nim trzeba Polskę całą.

Zbiory nabędą życia, gdy na nich oprą się informacje i wskazówki życiu służące, gdy powstanie sekretarjat dla spraw wychowania. Wydawnictwo roczników wychowania polskiego— może pełnić służbę bardzo ważną. Na zaznajamianiu ze stanem obecnym poprzestać nie można, należy iść dalej, popierać naukową pracę pedagogiczną, która u nas ma do zrobienia — wszystko. Tworzenie bibljotek, wystaw, podejmowanie wydawnictw: przygotowywanie konkursów pedagogicznych—oto pole działalności nie wyzyskane.

Instytucja jednocząca polski dorobek pedagogiczny nie powinna być władzą, narzucającą z góry wzory i pojęcia, lecz instytutem, skupiającym wszystko, co idzie z dołu, z najgłębszych potrzeb społeczeństwa, często niedostrzegane, lekceważone, bo jest bez sankcji. Instytucję taką nazwaćby można—jaknajmniej szumnie „Towarzystwem popierania pedagogiki polskiej“ Pedagogiki, nie szkolnictwa, nie wychowania polskiego wogóle, bo sprawy pomocy materjalnej i organizowanie bezpośrednie szkół nie powinny na niej ciężyć. Inicjatywy nie brak, siły wykonawcze znajdują się, znaleźć się muszą. Budzić świadomość potrzeb, wspierać je doświadczeniem, prowadzić ku maximum na jakie nas stać—oto zadanie „Towarzystwa popierania pedagogiki polskiej“ Są pomiędzy pracownikami na polu wychowania poważne różnice w zapatrywaniach. Odmiennymi szlakami torują sobie drogi całe zastępy. Ale ci wszyscy, którzy chcą iść naprzód mają jedno wspólne: konieczność rozświetlania drogi.“

Do pracy, zapobiegającej „rozpraszaniu usiłowań, marnowaniu trudów,“ do pracy naukowej nawołuje broszura.

Dla „Towarzystwa popierania pedagogiki polskiej“ proponuje ona formy organizacyjne jaknajluźniejsze, „by wszelcy pracownicy na polu oświaty, bez względu na dzielące ich różnice, bez oglądania się na kopce graniczne mogli się w nim zjedno-

czyć, by zszeregować się mogły różne instytucje, nie zatracając swej odrębności. Towarzystwo o charakterze naukowym, posiadające członków korespondentów wszędzie, gdzie znajdą się pracownicy naukowi, najłatwiej może zadość uczynić tym wymaganiom." Jako pierwszą pracę dla Towarzystwa proponuje referat wydanie książki zbiorowej, zawierającej przegląd dzisiejszego stanu szkolnictwa i instytucji ze szkolnictwem związanych.

Polskie Muzeum Szkolne zwraca się do wszystkich Instytucji i do wszystkich pedagogów z prośbą o nadsyłanie opinji, podawanie projektów, przedewszystkim wypowiedzenie się, czy potrzeba skupiania polskiego dorobku pedagogicznego w różnych formach uchwalona na zjazdach jest dość uświadomioną i żywą, by wywołała czyn zbiorowy. [1]). Z Galicji odpowiedzi napływają dość licznie—Królestwo milczy, chociaż najwięcej by mogło dać nowej instytucji.

Stowarzyszenie kobiet-studentek.

W uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie powstało nowe towarzystwo akademickie: „Jedność, polskie stowarzyszenie słuchaczek uniwersytetu krakowskiego." Celem tej nowej instytucji, która połączyła studentki różnych barw politycznych, jest wywalczenie na uniwersytecie dla kobiet praw równych z mężczyznami. Jak wiadomo, dotychczas kobiety na wszystkich uniwersytetach austryjackich nie mają wstępu na prawo, a na medycynie tylko poddane austryjackie mogą być słuchaczkami zwyczajnemi. Obok tych dwuch najważniejszych, istnieje cały szereg drobnych ograniczeń i prawnych i zwyczajowych, np. pomijanie słuchaczek przy rozdawnictwie stypendjów, trudność w dostawaniu się do laboratorjów i t. p. Nareszcie zarówno wśród słuchaczy, jak i słuchaczek daje się odczuwać brak uświadomienia potrzeby przeprowadzenia praw jednakowych. „Jedność" została zainicjowaną przez p. Żyrkiewicz-Pepłowską przewodniczącą analogicznego Zjednoczenia Lwowskiego. Oba stowarzyszenia między innemi mają na celu zdobycie dla polskich szkół żeńskich w Królestwie praw dopuszczających ich wychowanki na słuchaczki zwyczajne bez egzaminu za okazaniem patentu. Niestety, dotychczas niema szkoły żeńskiej, któraby się o zdobycie tych praw kusić mogła, bo żadna nie dostosowała do programu szkół męskich. Wobec coraz wzrastającego procentu kobiet uczęszczających na uniwersytety, wartoby się zająć tą sprawą energicznie, w Warszawie bowiem kołacą się tylko projekty gimnazjów prywatnych, a tymczasem setki dziewcząt narażone są na zupełnie niepotrzebne trudności.

Polski Związek Nauczycielski.

Sprawozdanie z działalności Polskiego Zw. Naucz.

A) Sekcja języka polskiego.

Sekcja języka polskiego w okresie sprawozdawczym, t. j. od miesiąca lutego do maja, odbyła posiedzeń 8. Wysłuchano referatów: pp. Drogoszewskiego: O Brodzińskim; Wóycickiego: O formie dźwiękowej wiersza polskiego; St. Szobera: Strony czasownika polskiego i ich klasyfikacja znaczeniowa i morfologiczna; St. Szobera: Sprawozdanie z pracy Nitscha: Próba ugrupowania gwar polskich; St. Szobera: Sprawozdanie z broszury Balzera: „Jeszcze o punktach spornych pisowni polskiej;“ K. Wóycickiego: Głosy duchów w III cz. Dziadów.

Nadto roztrząsano sprawę poprawiania ćwiczeń stylistycznych, podjętą przez Sekcję jęz. polskiego przy Stow. Naucz. Polskiego i postanowiono przyjąć udział w obradach owej Sekcji w charakterze gości.

B) Sekcja przyrodnicza.

W okresie sprawozdawczym, t. j. od połowy lutego do maja odbyło się 3 posiedzenia.

Dnia 23/II odbyło się zebranie z referatem p.

Muttermilcha: „O fermentach utleniających,“ po którym prowadzono ożywioną dyskusję.

Referat p. Kalinowskiego „O polaryzacji“ z powodu spóźnionej pory odłożono i zebrani prosili p. K., aby dopełnił doświadczeniami, jakie wykonywał w szkole średniej.

W marcu, d. 9 p. Winawer wygłosił referat „O awjatyce“ ilustrując go obrazami niknącemi. W kwietniu d. 13/IV, p. Antoni Dobrowolski mówił „O znaczeniu naukowym wypraw do bieguna.“ Następnie zebrani prosili referenta o wygłoszenie paru referatów odnoszących się do flory i fauny okolic podbiegunowych, zbadanych przez ekspedycję belgijską.

C) Sprawozdanie z sekcji pedagogicznej.

W okresie sprawozdawczym, t. j. od lutego do połowy maja b. r. Sekcja odbyła 4 zebrania.

Na posiedzeniu z d. 1/III p. Bernsztejnowa przedstawiła projekt *kasy zapomogowej dla nauczycielek i nauczycieli chorych.* Po ożywionej dyskusji uchwalono opracować z pomocą prawnika ustawę kasy i przedstawić projekt na zebraniu połączonych sekcji.

Następnie p. Mortkowiczowa odczytała referat o „Odczytywaniu rysunków dzieci,“ jako środka poznania duszy dziecka.

Zebranie z d. 22/III rozpoczęło się od wyboru sekretarki, na miejsce p. Szczepaniakowej, która zrzekła się tego urzędu—wybrano p. Zofję Micińską. Następnie p. Micińska zreferowała sprawę „Promyka,“ którego redakcja zwróciła się do Związku z prośbą e poparcie. Postanowiono zorganizować żądaną pomoc, zarówno przez zjednywanie prenumeratorów, jak i przez pisanie artykułów. Zebrani prosili p. Szycównę o pierw-

szy artykuł. Wreszcie po ożywionej dyskusji postanowiono urządzić specjalną konferencję o literaturze, a w szczególności o pismach dla dzieci.

Posiedzenie z dnia 5/IV b. r. poświęcone było rozwinięciu wykładu prof. Twardowskiego „O kształceniu uczuć.“ Ożywioną i ciekawą dyskusję zreasumowała p. Szycówna w następujących punktach: 1) Pedagogja wymaga poznania dziecka, gdyż od środków i metod wychowania zależy oddziaływanie dodatnie lub ujemne na daną jednostkę; 2) Niezręczność wychowawców źle wpływa na rozwój uczuć u dzieci. 3) Stwierdzono przytępienie uczuć przez nadmiar wrażeń, stąd wynikać winna wielka ostrożność przy odwoływaniu się do uczucia dziecka.

Zebranie z d. 19/IV w pierwszej części wypełniła dyskusja, poświęcona proponowanemu zebraniu w sprawie „Promyka“ i wogóle pism i książek dla dzieci.

Drugim punktem porządku dziennego był referat p. Sempołowskiej p. t. „Wielki reformator wychowania.“

Wydawnictwa Polskiego Związku Nauczycielskiego.

L. Komarnicki: Stylistyka polska, objaśniona na przykładach i ćwiczeniach. Warszawa 1910.

W połowie czerwca r. b. ukaże się pod powyżej przytoczonym tytułem książka, przeznaczona do użytku w klasie IV szkół średnich. Autor, opierając się na dwuch poważnych dziełach: p. M. Meyera: *Deutsche Stilistik* i Ch. Ballly'ego: *Traité de stylistique française.*

Stylistyka została w ten sposób ułożona, aby—prócz zaznajomienia z głównemi danemi nauki i uzdolnienia do samodzielnych badań—wpłynęła na podniesienie wrażliwo-

ści estetycznej ucznia na piękno mowy naszej, wyrobienie i udoskonalenie poczucia językowego, wzbogacenie słownika. Cele te mogą być osiągnięte tylko przez studjowanie praktyczne przedmiotu t. j. przez roztrząsanie przykładów i przerabianie ćwiczeń. To też autor zwrócił baczną uwagę na dobór odpowiedni utworów, uwzględniając tylko znakomitszych poetów i prozaików polskich.

Oto w krótkości treść książki:

Na wstępie autor zastanawia się nad zadaniem stylistyki, które odnajduje w ustaleniu i objaśnieniu roli, jaką odgrywa uczucie w kształtowaniu się mowy naszej; obiera za przedmiot—mowę literacką i określa jej granice. Następnie szeroko rozpatruje i tłumaczy, na czym zasadza się różnica między znaczeniem myślowym i uczuciowym wyrazu; ujawnia i charakteryzuje tendencje, powstające w mowie w zależności od stopnia natężenia uczucia, rozróżnia więc mowę: spokojną, rozlewną, przenośną (metaforyczną), podniosłą (hiperboliczną), urywaną i t. p. Tutaj przypada wykład t. zw. „zwrotów i postąci mowy."

W części 2-ej została omówiona *zmysłowość wyrażenia*. W pojęciu: *zmysłowość* mieści się już owa *malowniczość* stylu, o której tyle piszą autorzy różnych stylistyk. Wyraz: *zmysłowość* wydaje się właściwszym ze względu na mnogość i różnorodność skojarzeń zmysłowych *nie tylko wzrokowych*, które budzi w nas utwór poetycki. W części tej zarazem są objaśnione pojęcia, któremi tak często operuje się w szkole bez dostatecznego zrozumienia przez uczniów, a mianowicie: pamięci i wyobraźni. Oświetlenie roli czynnika uczuciowego, który i tutaj decyduje o wszystkim, uzupełnia wykład.

Nadto w dodatku załączone zostały przykłady, które służyć mogą do objaśnienia głównych rodzajów prozy i poezji, co do dziś dnia obejmuje kurs klasy IV.

(Autoreferat).

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Władysław St. Reymont. Z ziemi chełmskiej. Wrażenia i notatki. Nakład Gebethnera i Wolffa, 1910. Warszawa, str. 148.

Władysław M. Kozłowski. Historja filozofji w XIX wieku. Od początku tego stulecia do chwili bieżącej. Warszawa, 1910. Wydaw. M. Arcta, str. 260.

Wł. M. Kozłowski. Historja Rewolucji francuskiej. Według Anlard, Carnot, Bak i inni. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1910, str. 199.

Moje pisemko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci. Tom XV, 1910. Wydaw. M. Arcta.

Informacje o szkolnictwie polskiem. Odbitka z „Wychowania.“ Księgarnia Gebethnera i Wolffa.

Bibljoteczka krajoznawcza. Część dawnego województwa Łęczyckiego. Warszawa, 1909. Wydawnictwo St. Graeve str. 32.

Bibjoteka narodowa.

Juljusz Słowacki. W Szwajcarji i inne poezje. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa, 1910, str. 30.

Antoni Malczewski. Marja. Powieść ukraińska. Wydanie nowe. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa, 1910. str. 58.

Książki dla wszystkich.

Florjan Łagowski. Historja Literatury polskiej w zarysie. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa, 1909, str. 150.

M. F. Dzieje początków pisma. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa, 1909, str. 95.

Dr. Ferd. Lagzange. Hygjena ruchu dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1910, str. 157.

Zbigniew Kamiński. Pieniądze, ich powstanie, rozwój i stan dzisiejszy. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa, 1909, str. 109.

Marcin Ernst prof. Dr. O końcu świata i kometach. Wydanie Bibljoteki dzieł wyborowych. Warszawa, str. 118.

Pawłowski B. ksiądz. Historja kościoła w streszczeniach. Nakładem księgarni K. Treptego. Warszawa, str. 240.

Menger Antoni. Prawo do całkowitego wytworu pracy. Z 3-go wydania niemieckiego. Tłumaczone przez J. K., pod redakcją K. Lutostańskiego, z przedmową Zofji Daszyńskiej-Golińskiej. Nakład „Prawdy.“ Warszawa, 1009, str. 185.

Roman Jaworski. Historje manjaków. Nakład księg. G. Centnerszwera.

M. Kożuch. Dzieci niedoli. Nakład księg. G. Centnerszwera.

J. L. Popławski. Kto był Stanisław Żółkiewski Hetman Wielki, Koronny. Nakładem księgarni J. Sikorskiej.

M. Brzeziński. Pogadanka o kometach z dodatkiem O komecie Halleya z r. 1910. Nakład księgarni J. Sikorskiej.

Źmijewska Eugenja. Z pamiętnika niedoszłej literatki. Nowele i obrazki. Warszawa, 1910. Nakład Gebethnera i Wolffa, str. 195.

Jerzy Żuławski. Zwycięzca, powieść. Kraków. Gebethner i Spółka. Warszawa. Gebethner i Wolff, 1910, str. 332.

Henryk Sienkiewicz. Krzyżacy, powieść w czterech tomach, wydanie popularne w pięćsetną rocznicę Grunwaldu. Nakład i własność wydawców. Warszawa. Gebethner i Wolff, 1910, str. 710.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

OGŁOSZENIA.

UWAGA: Za treść tego działu redakcja nie odpowiada.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:		z przesyłką pocztową:	
rocznie . . .	rubli 5	rocznie	rubli 6
półrocznie . .	„ 2.50	półrocznie . . .	„ 3

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Cena Ogłoszeń: Stronica 12 rub., $^1/_2$ str.—6, $^1/_4$ str.—4.

Roczne ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

Dołączanie prospektów do pisma według umowy od rb. 2 kop. 50 za każde 100 egzemplarzy.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Wspólna 56 m. 5. Tel. 118-33.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.